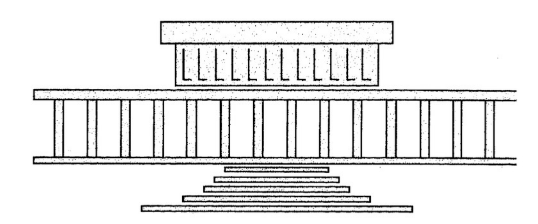
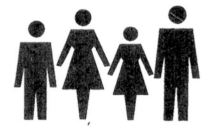
المدخل إلى أصول التربية





د. دلال عبد الواحد الهدهود

د. علي عبد المحسن تقي

المدخل إلى أصول التربية

. دلال عبد الواحد الهدهود   د. علي عبد المحسن تقي

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾

(التوبة: ١٠٥)

صدق الله العظيم

الفهرس

الموضوع | الصفحة

مقدمة ٥

الفصل الأول: التربية: مفهومها، وظائفها، أصولها .. ٧

الفصل الثاني: الأهداف التربوية ٤١

الفصل الثالث: التربية والمجتمع ٧٥

الفصل الرابع: التربية والثقافة ١٣٥

الفصل الخامس: التربية والتنمية ١٧١

الفصل السادس: مسيرة التربية في دولة الكويت ٢٠٧

مقدمة

تستند التربية على أصول اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية ودينية ونفسية وتاريخية. وهذه الأصول تعنى بدراسة المسلمات والنظريات التي تؤثر في الممارسات التربوية.

وانطلاقاً من أهمية التربية في حياتنا، ولأنها الوسيلة لتنمية الفرد والمجتمع، ونظراً لأهمية الأصول التي ترتكز عليها، ارتأى المؤلفان تقديم هذا الجهد المتواضع في مجال أصول التربية. وسيتم معالجة موضوعات الكتاب بأسلوب سهل مبسط حتى يستطيع الطلبة ومن يمارس العمل في المجال التربوي الاستفادة منه.

ويتضمن الكتاب ستة فصول، كتب الفصول: الأول والرابع والخامس الدكتور/ علي تقي، والفصول: الثاني والثالث والسادس الدكتورة/ دلال الهدهود.

ويتناول الفصل الأول المفاهيم العديدة للتربية، والوظائف التي تؤديها التربية. كما يتناول هذا الفصل الأصول المختلفة للتربية، حيث يوضح طبيعة العلاقة بين التربية وكل من المجتمع والفلسفة والدين والاقتصاد والفرد والسياسة والتاريخ..

ويتضمن الفصل الثاني الأهداف التربوية، تعريفها، وتطورها عبر الفكر التربوي، وأهميتها ومصادر اشتقاقها. كما يتضمن هذا الفصل أنواع الأهداف ومستوياتها.

ويشتمل الفصل الثالث على موضوع التربية والمجتمع والبحث في العلاقة التي تربطهما ببعض. فيتناول هذا الفصل بعض الموضوعات الهامة مثل التنشئة الاجتماعية والتغير الاجتماعي.

أما الفصل الرابع فيتناول التربية والثقافة مثل مفهوم الثقافة والعوامل التي تؤدي إلى التغير الثقافي...الخ

ويعرض الفصل الخامس علاقة التربية بالتنمية، حيث يوضح مفاهيم

التنمية، وبعض الموضوعات التي تهم التربية والاقتصاد، مثل التربية استثمار، التخطيط التربوي... إلخ.

ويستعرض الفصل السادس مسيرة التربية في دولة الكويت، ويتناول هذا الفصل نشوء التربية وأهم التطورات التي حدثت في مجال التربية ومجال إعداد المعلم... إلخ.

إن هذا الكتاب خطوة متواضعة في دراسة الأصول والأسس التربوية، ولكنه قد يسد حاجة قائمة عند العاملين والمهتمين في المجال التربوي.

ونرجو أن نكون قد وفقنا في معالجة الموضوعات التي تناولها الكتاب. حتى نضيف شيئاً جديداً للكتب التي وضعت في هذا المجال.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

المؤلفان

د. دلال عبدالواحد الهدهود

د. علي عبدالمحسن تقي

الكويت

الفصل الأول

التربية

مفهومها ، وظائفها ، أصولها

إعداد د. علي تقي

- مقدمة.
- المعنى اللغوي للتربية.
- المفهوم الشامل للتربية.
- وظائف التربية.
- أصول التربية.
  - الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية.
  - الأصول النفسية للتربية.
  - الأصول الفلسفية للتربية.
  - الأصول الاقتصادية للتربية.
  - الأصول التاريخية للتربية.
  - الأصول الدينية للتربية.
  - الأصول السياسية للتربية.

الفصل الأول

التربية

مفهومها، وظائفها وأصولها

مقدمة

يتفق علماء التربية وخبرائها (ومنهم: شفشق، وطه، ودنيا وجادالله ١٩٨٩م) على أن التربية بمفهومها الواسع ومضامينها العريضة لها أهمية بالغة، وأثر واضح على حياة الأفراد والمجتمعات وتجددها. فالتربية كما يقولون ليست هاجساً إلهامياً كما يتخيلها البعض، كما أنها ليست العصا السحرية التي يمكن أن تحقق بلمسة واحدة معجزات الإصلاح الاجتماعي وتخلق الأفراد المتكاملين. وإنما التربية مجموعة تكوينية من العمليات والفعاليات الإنسانية متصلة المراحل ووثيقة الارتباط بمكونات الفرد الداخلية وعوامل بيئته الخارجية، الطبيعية منها والاجتماعية.

والتربية - بذلك - لاتفاق هؤلاء - مظهر حياتي وممارسة فعلية سلوكية لأفكار ومفاهيم لها معالم وظواهر وأسباب ونتائج وأصول وطرائق؛ قد تكون واضحة أحياناً وغير واضحة أحياناً اخرى. والتربية كعملية إنسانية هي في الأصل طبيعة أساسية من طبائع النفس البشرية أساسها قابلية الفرد الفطرية للتكيف، وهي في نفس الوقت وظيفة اجتماعية تلقائية يمارسها الأفراد الذين اختاروا أن يعيشوا حياة الجماعة.

فالتربية، إذن نزوع طبيعي في أساس التكوين الفردي والاجتماعي للإنسان وهي من صميم الأشياء والتي يحيا بها الإنسان وعلى تطورها يقوم البنيان الاجتماعي للمجتمعات البشرية في عالم يتسم بالحركية وعدم الثبات في تطلعه إلى التغير والتطور المستمر في تيار الحياة. وكم كان لطيفاً تعبير الفيلسوف المربي جون ديوي عندما قال في كتابه «الخبرة والطبيعة» أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة. حيث إنه يمكن النظر إلى التربية من زاويتين: فهي من ناحية عملية تنشئة أو تطبيع اجتماعي

(Socialization) للفرد الذي يرث عن أسلافه السمات الجسمية وأساس تكوينه النفسي ولكنه يكتسب بالتربية كافة المكونات والخصائص الاجتماعية. فالفرد ينمو وينضج متفاعلاً مع عناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية من حوله بهدف التكيف مع البيئة. (عبدالكريم الشطناوي وآخرون، ١٤، ص٦٥).

ومن ناحية أخرى تعتبر التربية عملية نمو شامل ومتكامل للشخصية الفردية. فالفرد ينمو وينضج متفاعلاً مع عناصر بيئته الطبيعية والاجتماعية من حوله بهدف التكيف مع البيئة.

ويختلف مفهوم التربية وأغراضها ومعناها من مجتمع لآخر - باختلاف طبيعة نظرة المجتمعات المختلفة عبر تاريخ تطورها - إلى التربية وأهدافها ووظائفها، وكذلك باختلاف نظرتها إلى طبيعة الحياة، وطبيعة الإنسان. وعلى الرغم من اختلافات المعنى والمفهوم قديماً وحديثاً، إلا أنها جميعاً تنطوي على أبعاد مشتركة بصورة كلية أو جزئية. (Kandel, 1957, p.107).

وفي نظر اسبنسر، التربية هي إعداد الإنسان للحياة الكاملة. ويؤيده في ذلك كمينوس فيقول «أن التعليم والتربية فن يقوم بإعداد الأفراد للحياة والهدف هو إكساب الفرد العلم والأخلاق والتربية».

أما أميل دوركيم فيرى أن التربية والتعليم عبارة عن انتقال الثقافة والقيم الاجتماعية من الجيل الناضج إلى الجيل الناشئ أو بعبارة أخرى النظرة الاجتماعية للأجيال الحديثة. وفي نظره المدرسة مثل الأسرة والمنزل غير مفصولة عن المجتمع، ولا يمكن أن تكون كذلك ولكنها مظهر من مظاهر المجتمع ووظيفتها الإجرائية نقل أفكار وعقائد وأدبيات وتقاليد المجتمع إلى الأطفال. ويلاحظ على آراء دوركايم ما يلي:

١ - استثناء الجمادات والأشياء غير ذات الأرواح والتي يقع الإنسان تحت تأثيرها ويتعلم منها مثل التعليم من خلال الطبيعة في مجال التربية والتعليم.

٢ - لا تنحصر التربية والتعليم في الأعمال المقصودة أو غير المقصودة للأفراد

البالغين والشيوخ في المجتمع في نقل التراث الثقافي للجيل الحديث، ولكن محتوى Content التربية والتعليم في تطور وتحول مستمرين. فالتربية لا تلعب دوراً ناقلاً للتراث من الجيل القديم إلى الجيل الجديد، ولكن هي أكثر من ذلك فهي مصدر جذب وانتشار وإعداد العلم والمعلومات الجديدة.

٣ - الاعتقاد بأن وظيفة التربية والتعليم جعل الفرد اجتماعياً ينقل التراث الثقافي للمجتمع، وبمجرد أن يصبح هذا الفرد عضواً في المجتمع تنتهي وظيفة التربية والتعليم. في حين أن مفهوم التربية والتعليم من لحظة تشكيل النطفة في رحم الأم إلى حين موت الإنسان موجود بشكل منظم ومستمر داخل الوجود البشري.

٤ - يمكن أن يكون تعريف دوركايم صادقاً نوعاً ما في المجتمعات البدائية حيث التغيرات الاجتماعية تتم بصورة بطيئة بحيث تنقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر دون تغيير بقصد المحافظة والاستمرارية. ولكن يصعب قبول هذا الرأي فيما يتعلق بالمجتمعات الحديثة التي هي في حالة تغيير وتحول مستمر، كما يصفه عبدالله عبدالدايم، في كتابه «التربية عبر التاريخ» بعالم متقلب. كما أن بعض الكتاب (حسان، وزاهر، والشخيبي، ومحمد، ١٩٩١م) ينظر إلى التربية كعملية اجتماعية شاملة مستمرة، تحقق أهداف المجتمع عن طريق التطبيع الاجتماعي بوسائل مختلفة مثل: الأسرة والمدرسة، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام، والمؤسسات السياسية وغيرها...

وبذلك يمكن القول بأن التربية عملية اجتماعية شاملة ومستمرة، تتولاها مؤسسات متعددة، وتوجه بأهداف معينة من أجل تنشئة وتوجيه الأفراد وفق فلسفة معينة اتفق عليها المجتمع ووزع أدوارها على المؤسسات المختلفة.

ومثل هذه العملية الاجتماعية - التي تسمى بالتربية - ليست علما مستقلا قائما بذاته بل هي ميدان تطبيقي يستفيد من نتائج عشرات العلوم والفروع.

أي أن التربية ليست علماً قائماً بذاته، بل ميدان تطبيقي تستفيد من نتائج وتطبيقات العديد من العلوم المتصلة بها.

المعنى اللغوي للتربية:

يهتم بعض التربويين (حمادة، ١٩٨٤م) بالمعنى اللغوي للتربية، ويورد على سبيل المثال آراء بعض الباحثين الفرنسيين أن استخدام كلمة تربية في اللغة الفرنسية تدل على التنشئة الاجتماعية، هو استخدام محدث فمثلاً يذكرها هاتزفيلد Hatz Feld ودرامستر Dramester وتوما Thoma إنهم لا يقفون على هذه الكلمة في اللغة الفرنسية قبل عام ١٥٢٧م، ويجدونها في عام ١٥٤٩م ملحقة بكلمة طعام ولا تظهر في النصوص إلا نادراً. على أنها ليست من الوجهة الاشتقاقية سوى نقل عن اللاتينية، وهو نقل قام به أصحاب النزعة الإنسانية في عصر النهضة. فاللاتينية كانت تستخدم الكلمة للدلالة على تربية النبات أو الحيوانات، وللدلالة على الطعام، وعلى تهذيب بني البشر، دون ما تفريق بين هذه الأحوال جميعها. وفي عام ١٦٤٩م لم يكن المجتمع الفرنسي يفهم من التربية سوى تكوين النفس والجسد، إذ يرى فيها العناية التي تقدم لتعليم الأطفال، سواء فيما يتعلق برياضة النفس، أو رياضة الجسد. (روبيه اوبير، ١٩٧٩، ص٢٢).

ويقول (سير جون آدمز): إننا معشر المدرسين قد تعلمنا أن كلمة (تربية) مشتقة من الفعل اللاتيني (استخرج) واعتقدنا أن التربية العقلية والأخلاقية والبدنية ليست إلا إيقاظاً للوعي الباطني، والفضائل، وسائر القوى الكامنة في النفس، أي إخراج ما هو موجود بالقوة إلى حيز الوجود الفعلي. ويرى أفلاطون أن التربية هي أن نستحضر للوعي الحقائق الكامنة في التلميذ. حيث إنه كان يعتقد أن النفس كانت تعيش مع الآلهة في عالم المثل فعندها معرفة بكل شيء، ولما اتصلت بالجسد نسيت، فإذا انكشف عنها ستار المعرفة، فإنها لا تكسب شيئاً جديداً، بل تتذكر ما كانت تعرفه في عالم المثل قبل اتصالها بالجسد. ولهذا يقول أفلاطون: «إن العلم تذكر وإن الجهل نسيان». (أحمد فؤاد الأهواني، ١٩٦٧، ص١٩٥).

ويعتبر تعريف جون ديوي من التعريفات الهامة في التربية الحديثة. فقال ان التربية هي الحياة نفسها، وليست مجرد إعداد للحياة، وأنها عملية نمو وعملية تعلم، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية. (Adolphe, Meyer, 1950. p.1).

وتقول ما رجريت ميد إن التربية ما هي إلا العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضواً كاملاً في مجتمع إنساني معين. (عمر الشيباني، ١٩٨٠، ص٢٦٦).

عندما نتأمل في التعريفين السابقين، يمكن أن نستخلص المعاني التالية:

١ - أن التربية عملية تفاعل مستمر بين الإنسان والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

٢ - أن التربية عملية استخراج لإمكانيات الفرد في إطاره الاجتماعي.

ولا تختلف التربية في اللغة العربية، كثيراً عنها في اللغات الأوربية، فالتربية - فيها - تعني التنمية - «يُقال: (ربّاه): نمّاه - وربّى فلانا: غذّاه ونشّأه - وربّى: نمّى قواه الجسدية والعقلية والخُلُقية».

وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم، عندما قال الله تعالى: ﴿**وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت**﴾، أي نمت وزادت لما تداخل فيها من الماء والنبات.

وهذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة، وأن هذا النمو لا بد وأن يكون من جنس الشيء، وبالنسبة للإنسان يكون هذا النمو في جسمه وفي عقله وفي خلقه.

وقال الغزالي في معنى التربية أنها «تشبه الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه» (الغزالي، ١٩٦٩، ص٣٣).

وما دامت (التربية) مرادفاً (للتنمية)، فإن علاقتها بالمدرسة تصبح - على

ذلك - رهناً بالدور، الذي تلعبه المدرسة، في عملية التنمية الإنسانية، ولكن هذه التنمية، يمكن أن تتمّ - وبصورة أصحّ - بعيداً عن المدرسة، كما نرى في المجتمعات القبلية القديمة.

المعنى الاصطلاحي للتربية

وأما فيما يتعلق بكلمة «التربية»، رغم كثرة استعمالها وانتشارها بين الناس، إلا أن مفهوم الكلمة غامض لدى الكثيرين من مستخدميها، بل ويمكن القول بعدم وجود اتفاق النظرة الكاملة حول مفهوم الكلمة لدى كثير من المتخصصين أيضاً. لذلك فإن الوصول إلى تعريف واضح ومتفق عليه ضروري للحصول على نتاج اهتمام وتفكير مجموعة كبيرة من المفكرين والأدباء، ولا يمكن الوصول إليه من دون ذلك. ولهذا فإن دراسة معنى ومفهوم التربية تحظى بالأولوية والاهتمام في جميع الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

كما أن عدم الإلمام الكافي بمضمون الكلمة قد يؤدي إلى تفسيرات واجتهادات خاطئة تؤثر سلباً على فهم وإدراك المعنيين لمفهوم الكلمة ومن ثم التأثير على نتائج العمل. ونتيجة لعدم الإدراك الحقيقي لمعنى التربية لوحظ أن القياديين التربويين الذين ليست لديهم البصيرة الكافية حول أهداف التربية والتعليم قدموا توصيات معينة واتخذوا تدابير وإجراءات خاصة وبحسن نية في بعض الأمور مثل تطوير الامتحانات أو تقييم أداء المعلمين وغيرها، أدت إلى خروج مجريات الأمور من المسار الصحيح، وكانت المحصلة النهائية انخفاض في كيفية مستوى التربية والتعليم للناشئة.

وأساس الكلمة التي يعبر عنها باللغة العربية «بالتعليم»، «التربية» و«التربية والتعليم» قد استخدمت في اللاتينية للتعبير عن نمو النباتات وتربية الحيوانات، وتغذية وتعليم الأطفال. وفي منتصف القرن السابع عشر استخدمت كلمة التربية للتعبير عن تعليم الإنسان ومراقبة تعليم الأطفال من الناحيتين الجسمية والروحية.

يقول إميل ليتريه العالم الفرنسي، إن تربية الطفل أو الناشئ هي مجموعة من

العادات الفكرية أو الجسمية المكتسبة ومجموعة من الفضائل الأخلاقية القابلة للنمو. في هذا التعريف يفرّق ليتيريه بين العمل (تربية الطفل أو الناشئ)، وبين نتائج هذه التربية (العادات المكتسبة). ففي نظره هناك فرق بين اكتساب العادات الفكرية وتنمية الفضائل الأخلافية.

وأما الفلاسفة والمفكرين، فكل واحد منهم أعطى تفسيراً لكلمة التربية بما يتناسب مع النظرية والعقيدة التي يتقبلها ويؤمن بها. فالذين يعتقدون في الغالب بالناحية الفردية للوجود البشري يعرفون التربية بأنها جهود مبذولة لإثراء الرغبات الفردية. والمهتمين بالنواحي الاجتماعية للتربية، يعتبرون التربية فن اجتماعي لإعداد الأفراد في المجتمع. أما من يفكر بالناحية المادية أو النفعية فيهدف إلى استخدام التربية كعامل أساس لإسعاد الفرد والمجتمع. وأن أصحاب الاتجاه الإنساني يفكرون في إرساء قواعد المجتمع البشري السليم عن طريق التربية. وأخيراً فإن جون استيوارت ميل يطلق لفظ التربية على أنها مؤثرات يتأثر بها الإنسان باختلاف مصدرها سواء كانت أشياء أو أفراد أو مجتمع. (جيمس درس، د.ت، ص٨).

وبناء على المعطيات السابقة اختلفت التعاريف أيضاً. فهذا جوليه المفكر الفرنسي يعرّف التربية بأنها مجموعة الجهود المبذولة بهدف تهيئة الفرد بجميع إمكاناته وإعداده للاستفادة الصحيحة منها. أما إميل دوركايم في نظرته الاجتماعية الخاصة به يرى أن التربية هي العمل الذي تحدثه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج الكافي للحياة الاجتماعية. والهدف عنده أن تثير فاعلية هذا الجيل وتنمي لديه القدرات الجسدية والفكرية والروحية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه والبنية الخاصة التي رسمها له بوجه خاص. (رونيه اوبر، ١٩٧٩، ص٢).

أما جون ديوي فلديه مفهوم مشابه لتعريف دوركايم، حيث يعرّف التربية بأنها مجموعة من الأصول والمفاهيم التي تنقل عن طريقها مجموعة من الأفراد أو مجتمع ما كبير أو صغير قدراتها وأهدافها المكتسبة لكي يضمن بقاءه وتطوره المستمر. (Kandel, 1957,p).

ونتيجة لدراسة الآراء والأفكار المرتبطة بكلمة «التربية» ومفهوم هذه الكلمة لدى كثير من المفكرين والعلماء، نلاحظ أن هناك خصوصيات مشتركة فيما بينها يمكن أن نوجزها في ثلاث نقاط:

أ - التربية بناء على الملاحظات العملية تنحصر في كل مكان في نوعية الأفراد المعنيين أنفسهم.

ب - التربية عبارة عن العمل الذي يؤدى عن طريق فرد على فرد آخر وخاصة من طرف الكبار على الصغار أو من طرف الجيل الناضج على الجيل الناشئ.

جـ - التربية حركة مقصودة وهادفة ويجب أن تحقق أهدافها.

وتجدر الإشارة هنا بأن كلمة Education في أدبيات اللغة وعلى المستوى العالمي، تستخدم في الوقت الحاضر في أربعة معان مختلفة:

١ - بمعنى مؤسسات أو أطر تطلق على مجموعة من المؤسسات أو التنظيمات البنائية تهدف إلى تربية أبناء الشعب في زمن معين وفي دولة معينة أو عدة دول. وهذه المؤسسات أو التنظيمات الاجتماعية تشمل على مجموعة أجهزة أو بلغة أدق تنظيمات مختلفة رسمية وغير رسمية تكون في مجموعها ما يمكن أن نطلق عليه المؤسسة التربوية مثل: الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، والحي. (محمود قمبر، وآخرون، ١٩٩٥، ص١٦).

٢ - التربية والتعليم بمعنى العمل أو التأثير. هذا المفهوم ينطبق على التفسير الذي كان رائجاً لكلمة Education لغاية عام ١٩٥٠، ومن هذا التعريف بدأ عام ١٩١١ متأثراً بمقالة دوركايم حول التربية والتعليم: «إن التربية والتعليم أثر يتركه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم تنضج بعد النضج اللازم للحياة الاجتماعية». وبهذه الطريقة سيطر هذا التعريف على الأفكار التربوية للمربين لأجيال متعاقبة، وأثر عليها. وأهمية هذا التعريف تستمد من كونها تتضمن عدة جوانب والتي عادة ما تختلط الأمور فيما بينها مثل: جانب الغايات والأهداف، النظام وإجراءات العمل، العوامل النفسية المستخدمة التي يجب استغلالها أو إيجادها في التلميذ للاستفادة منها.

٣ - التربية والتعليم بمعنى المحتوى Content، أو علم ينطبق على ما يسمى بالنظام أو البرنامج. فالتربية علم لأنها تمثل جسماً من المعرفة المتخصصة والمناهج الخاضعة للبحث والتجريب.

٤ - التربية والتعليم بمعنى مُنتج أي أن الشخص قد حصل على قدر من المعارف والمعلومات والمهارات والثقافة حسب مقدار ونوع التربية التي حصل عليها. وكل ذلك من الآثار التي تحصل عليها في إطار التربية والتعليم بمعنى مؤسسة وعن طريق اللجوء إلى التربية والتعليم بمعنى العلم والمحتوى وتترتب هذه الآثار على التربية والتعليم بمعنى العمل والتأثير. (محمود قمبر وآخرون، ١٩٩٥، ص١٦).

المفهوم الشامل للتربية

إن كلمة التربية من أكثر الكلمات استعمالاً في الحياة البشرية، ولكن بقدر ما هي كلمة شائعة بين الناس بقدر ما يكتنفها الغموض في تعريفها وتحديد مضمونها ليس فقط بين عامة الناس، إنما من المتخصصين في هذا المجال أيضاً. ولعل هذا يرجع إلى طبيعة التربية والتعليم لكونها عملية شاقة ودقيقة وحساسة. وقد قال أوجست كونت بأن من بين الإبداعات البشرية هناك إبداعين أكثر صعوبة من الإبداعات الأخرى وهما: فن إدارة السلطة أو الحكومة وفن التربية والتعليم.

وحيث أن العلماء والمفكرين والمتخصصين ليس لديهم اتفاق كامل حول مفهوم الكلمة، فإن الوصول إلى تعريف واضح ومتفق عليه ضروري للحصول على نتاج الحصيلة الفكرية لمجموعة كبيرة من المفكرين والأدباء في هذا المجال. كما أن عدم الإلمام الكافي بمضمون الكلمة قد يؤدي إلى تفسيرات واجتهادات خاطئة تؤثر سلباً على نتائج العمل.

وقد صور الفلاسفة والمفكرون التربية والتعليم كلٌ بما يتناسب مع النظرية أو الفكرة التي يتبناها. فالذي يهتم بالناحية الفردية للوجود البشري يعرّف التربية بأنها الجهود المبذولة لإثراء الرغبات الفردية. والذي يهتم بالنواحي الاجتماعية

يعتبر التربية فن اجتماعي لإعداد الأفراد في المجتمع. أما من يفكر بالناحية النفعية للتربية فيهدف إلى استخدامها كعامل أساس لكسب العيش وإسعاد الفرد في المجتمع.

وبناء على ذلك يمكن تلخيص الاتجاهات الفكرية لدى العلماء والمتخصصين في تعريف كلمة التربية وتحديد أغراضها وأهدافها تبعاً لذلك بالنقاط التالية:

١ - النظر للتربية بمنظور اقتصادي، هذا المفهوم يعتبر التربية عملية اقتصادية لها عائد ومردود، فأخذت الدول تستثمر في التربية أموالاً طائلة في بناء المؤسسات التعليمية وتجهيزها وتخطيط المناهج لها وإعداد المعلمين وهدفها الحصول على مردود يتمثل بالخدمات التي يقدمها المتخرجون في مجالات متعددة. وهذه الخدمات سوف تسهم في تطوير المجتمع ودفع عجلة التنمية الاقتصادية إلى الأمام. (عبدالكريم شطناوي وآخرون، ١٩٩٠، ص١١).

٢ - التركيز على مشكلة النمو لدى الإنسان. وهذا التفكير مبني على الحقيقة التي تقول بأن الفرد ينمو ككل. لا كأجزاء، وأن المظاهر الاجتماعية والعاطفية والطبيعية والتعليمية للنمو كلها تعتمد على بعضها البعض وتتوقف على بعضها البعض.

٣ - عملية تكيف الفرد مع المجتمع أو البيئة الاجتماعية: هذا المفهوم يشير إلى دور التربية في أحداث تكيف الفرد مع جماعته وفق القيم والعادات والتقاليد السائدة في الجماعة، وحتى تحقق التربية هذا الهدف فهي تقوم بإعداد البرامج والأنشطة المتنوعة التي تهدف إلى إكساب الفرد تلك القيم والتقاليد والعادات واللغة لتجعل منه عضواً منتظماً في سلك الجماعة التي ينتسب إليها.

٤ - يحدد البعض موضوع التربية بالمعرفة، والتخصص الأكاديمي الذي يهتم بغرس المعلومات والمهارات المعرفية، وسيكون الغرض من التربية في ظل هذا المفهوم هو التركيز على عقل الإنسان وتنميته، من أجل هداية الإنسان من ظلام الجهل إلى النور، ومن الخديعة إلى الحق. ومن ثم يجب الاهتمام

بغرس المعلومات والمهارات المعرفية والتحصيل الدراسي، والاهتمام بالبحث عن بعض الوسائل التي تساعد على تحقيق هذا الغرض، ومن أبرزها الحفظ والتلقين. وستكون التربية في ظل هذا المفهوم مرادفة لكلمة تعليم بينما يجب أن تكون التربية أشمل من ذلك. (عبدالمحسن حمادة، ١٩٨٤، ص٤).

وخلاصة القول أن أحدث النظريات في طبيعة التربية اليوم هي نظرية التكيف بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية. ولقد أيّدت العلوم الحديثة - وخاصة علم الأحياء وعلم النفس الاجتماعي - صحة هذا التفسير. فوظيفة التربية الأساسية هي مساعدة الفرد على تحقيق أكبر قدر ممكن من التوازن بين مكوّناته الداخلية وعناصر بيئته الخارجية في سبيل سعادته الشخصية وازدهار المجتمع الذي ينتمي إليه.

وتتطلب عملية التربية تضافر العوامل البيولوجية والبيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية. وفي إطار هذه العوامل فإن معنى التربية يشير إلى تلك العملية التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اكتساب أنماط السلوك المتوقع منه ممارستها في المواقف الحياتية المختلفة بحيث يصبح قادراً على تحقيق التكيف الإيجابي المثمر مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية والثقافية والطبيعية، تكيفاً يعود عليه وعلى مجتمعه بالسعادة والفائدة. (عزت جرادات وآخرون، ١٩٨٣، ص١١).

وبذلك فالتربية الحديثة تهتم بتحقيق التكامل بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه وبتفاعل معه، كما تهتم بتكوين شخصية متكاملة لدى الفرد عقلياً وجسمياً وانفعالياً واجتماعياً، نظراً لما بين هذه الجوانب المختلفة للنمو من تفاعل وتأثير متبادل.

وظائف التربية

لقد سبق وأن أشرنا في معرض حديثنا حول مفهوم التربية، بأن الفلاسفة والتربويين اختلفوا فيما بينهم حول تحديد مفهوم التربية مما انعكس ذلك على اختلافهم في تحديد الأهداف التربوية وبالتالي وظائف التربية. فقد اختلف المربون

حول تحديد هذه الوظائف رغم اتفاقهم على مدى أهمية التربية وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معاً. فضرورتها للإنسان تكمن في المحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة مجتمعه، وتكمن ضرورتها بالنسبة للمجتمع في مواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات العامة من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة. (عبدالكريم شطناوي، ١٩٩١، ص٣٧).

ويرى البعض أن وظيفة التربية تتلخص في الآتي:

١ - نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع.

٢ - نقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة.

٣ - تغيير التراث الثقافي والتعديل في مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لا يفيد.

٤ - إكساب الفرد خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش بينها.

٥ - تنوير الأفكار بالمعلومات الحديثة. (إبراهيم ناصر، ١٩٨٨، ص١٩).

بيد أن هناك وظائف أخرى يراها البعض تطابق في بعضها وتختلف في البعض الآخر عما ذكرناه. ونظراً لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في حياة الأفراد سوف نقوم بالحديث عن الوظائف التي اتفق عليها معظم الباحثين بشيء من التفصيل:

١ - دور التربية في المحافظة على المجتمع واستمراره:

إن من أهم أهداف التربية ووظائفها مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة. فهذا التكيف هو العنصر الأساس في بقاء الإنسان داخل المجتمع ومساعدته على التطوير والاستمرارية. حيث إن الإنسان كائن محدود العمر، يعيش لفترة معينة ويقضي حياته ثم يموت. فاستمرار الحياة لا يعتمد على تطويل البقاء للفرد بقدر ما يعتمد على تفاعله مع البيئة وقدرته على التعامل مع الصعاب والتعقيدات الموجودة فيه.

والمجتمعات الإنسانية تعتمد في بقائها على التربية. فإن أساليب المعيشة وأنماط التفكير التي تكونت واستقرت بين أفرادها لا تنتقل بالوراثة، وإنما تكتسبها الأجيال المتعاقبة عن طريق:

أ - نقل التراث الثقافي: فالتراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى آخر بالوراثة وإنما يتم عن طريق اكتساب الأفراد لهذا التراث نتيجة للعيش بين الجماعة وبواسطة التربية. وبهذا يحفظ المجتمع نفسه بالتجدد الذاتي المستمر.

ب - الاحتفاظ بالتراث الثقافي: خير وسيلة للمجتمعات للحفاظ على التراث هي التربية. وعن طريقها يتم نقل التراث بكل مكوناته ومفاهيمه.

جـ - المواطنة الصالحة: يقول أفلاطون إن التربية من حيث مفهومها عملية تدريب أخلاقي. لعل من أهم الوظائف التي تقوم بها التربية ليس فقط المحافظة على المجتمع بل إعداد المواطنين وطبعهم في كل مجتمع بطابع خاص تسوده عادات وتقاليد وأنماط تفكير خاصة وتوليد شعور الولاء والانتماء لمجتمعه ووطنه.

٢ - وظيفة التربية في استمرار ثقافة المجتمع وتجديدها:

تعتبر التربية جزءاً أساسياً من الثقافة فلا مجتمع بدون ثقافة كما أنه لا ثقافة بدون مجتمع. فبجانب البقاء على ثقافة المجتمع هناك وظيفة أخرى مهمة تقوم بها التربية ألا وهي استمرارية ثقافة المجتمع بما يتناسب والتطورات الحديثة والتغيرات الجارية في البيئة المحيطة. وفي العصور الحديثة زادت أهمية هذه الوظيفة تحت تأثيرين هما: (محمود عبدالرزاق شفشق وآخرون، ١٩٨٩، ص٤٦)

أ - تعقّد الثقافة وضخامة حجمها وحاجة الجماعة إلى مضاعفة جهودها لتتمكن من المحافظة عليها.

ب - ظهور النظم الديمقراطية التي تحتم وتستلزم تعميم هذه الثقافة على جميع أفراد المجتمع.

ولا يمكن لثقافة مجتمع ما أن تتوقف عند حد معين لسبب من الأسباب، فالحياة البشرية في تطور مستمر نتيجة الاختراعات الجديدة والابتكارات الحديثة التي تستلزم من المجتمعات استيعابها والتكيف معها عن طريق مؤسسات المجتمع التربوية مثل المدارس والمعاهد والجامعات. فالثقافة هي تعبير عن قدرة الأفراد على التطوير والتشكيل والتغيير والتنظيم، فهي تتضمن العمليات التربوية التي تهدف إلى تحقيق المهارة والنمو من أجل تغيير الأفراد وبالتالي تغيير بيئتهم. (محمد عبدالهادي عفيفي، ١٩٨٧، ص١٥).

٣ - دور التربية في التماسك الاجتماعي:

لعل من أقدم المحاولات في مجال ربط التربية بالتماسك الاجتماعي والثقافي لشعب ما، هي محاولة الامبراطور شارلمان في القرن الثامن الميلادي (٧٤٢-٨١٤م) وطموحاته في تدعيم ملكه وسلطانه. فكان شارلمان يرى في التربية أحسن الوسائل لتحقيق الوحدة الثقافية بين المواطنين في إمبراطوريته.

ويتم التماسك الاجتماعي عن طريق خلق جيل يتحلى بصفات اجتماعية مشتركة عن طريق تزويد كافة الأبناء بقدر مشترك من الثقافة والصفات الاجتماعية بما يضمن للمجتمع الاستمرار والتقدم ويساعد على توحيد الأفراد في أطر اجتماعية تربوية معينة. فالمدارس والمعاهد والجامعات تتيح الفرصة لتخلص الأفراد من القيود الاجتماعية والطبقية والمشاركة معاً لكسب العلم والمعرفة بطريقة سواء، وبذلك تولد تنشئة اجتماعية سليمة للأفراد تمكنهم الاتصال ببيئتهم الاجتماعية بشكل أكثر تفاعلاً وفاعلية. فالتربية هي الرعاية الأساسية في تحقيق أي تحول اجتماعي يهدف إلى إذابة الفوارق بين الطبقات وجعل الامتياز في اكتساب الخبرات والتفوق الدراسي والعمل لا الجاه والمنصب أو الانتماء الاجتماعي معياراً للحكم على الأفراد عملاً بالآية الكريمة **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم خبير﴾** صدق الله العظيم. (سورة الحجرات الآية ١٣).

٤ - وظيفة التربية في إرساء قواعد الديمقراطية:

الديمقراطية أسلوب حياة يقوم على مبادئ فطرية في الإنسان من أهمها على الإطلاق مبادئ حرية الذكاء الإنساني، والإخاء الإنساني، والعدل الإنساني، والمساواة الإنسانية. (محمود السيد سلطان، ١٩٧٧، ص١١٨). وهي مبادئ تنمو تلقائياً في اتجاه إيجابي إذا ما أتيحت لها فرص النمو في اتجاه صحيح.

فالتربية تحرر الأفراد من قيود الجهل وتعرفهم بقدراتهم وإمكاناتهم وتشجعهم على التمسك بحقوقهم والقيام بواجباتهم وتساعدهم على أن يكونوا مواطنين على درجة كافية من الثقافة والوعي تمكنهم من المشاركة الفعالة في تقدم بلدانهم. وأن تلك المبادئ والمفاهيم التربوية تعتبر آمالاً وطموحات أساسية لجميع شعوب العالم في وقتنا هذا ولا يمكن تحقيقها إلا عن طريق التربية ومؤسساتها التربوية والتعليمية. ولهذا فقد طالب أصحاب التربية المحدثون بأن تكون المدرسة مكاناً يعد فيه الناشئة لممارسة أساليب الحياة الديمقراطية. والديمقراطية لا تعني إطلاق الحرية للأفراد دون حساب وكما قال أفلاطون ألاّ تصل الحرية إلى حد الفوضى والحزم لا يصل إلى حد الدكتاتورية. فقبل منح الحريات للأفراد يجب تعريفهم بالقوانين والتشريعات التي تحكم هذه الحريات لما فيه صلاح الفرد والمجتمع وحدود تصرفات الفرد بحيث لا يضر بمصالح الآخرين.

٥ - دور التربية في تحقيق التقدم الاقتصادي والتنمية المستقبلية:

التربية ضرورية لبناء دولة عصرية قادرة على استيعاب وتطبيق ذخائر وكنوز الاكتشافات العلمية والتكنولوجية في مجالات الحياة المختلفة وتعطي الأفراد إمكانية الحياة الحرة الكريمة التي تسودها الرفاهية والعدالة الاجتماعية. ويعتقد المخططون الاقتصاديون بأن التخطيط الاقتصادي لا يبلغ أهدافه إلا إذا رافقه تخطيط للتربية يلبي احتياجات الاقتصاد. وأنه لا سبيل لرفع مستوى العنصر البشري اقتصادياً ما لم يكن قد تم رفع مستواه تربوياً. (عبدالله عبدالدايم، ١٩٨٠، ص ص٢١-٢٢).

فالتعليم يلعب دوره من خلال مؤسسات في التعليم العام والتعليم المهني وتقدير المصادر البشرية اللازمة وتدبير الأفراد المؤهلين لسد احتياجات سوق العمل.

وحيث أن من أهداف أي نظام تربوي في النهاية تخريج أفراد مؤهلين للمساهمة في سوق العمل والإنتاج، لذا فإنه من الضروري أن تساهم هذه القطاعات في فعاليات التخطيط التربوي والتنموي ابتداء من وضع الخطط وانتهاء بعملية التقويم والمراجعة. وهذا الأمر يعتبر في غاية الأهمية لسببين:

أولاً: إنه يؤدي إلى وضع السياسات والخطط التعليمية بحيث يخدم المطلوب ويمنع الهدر في الأموال.

ثانياً: أنه يتطلب نوعاً من اللامركزية في التخطيط بحيث يفسح المجال الكافي لإشراك الأطراف المعنية من قطاعات الدولة المختلفة (القطاع العام والقطاع الخاص) والأفراد المستقلين عن طريق المرونة اللازمة؛ في السياسة الكلية للتخطيط التربوي.

أصول التربية

مقدمة:

الأصول التربوية عبارة عن مجموعة المفاهيم والنظريات والقواعد الكلية نسبياً (تقريباً) والتي تصدق في كثير من الأحيان. ويجب أن تكون دليلاً للمربين والمعلمين والمديرين والقيادات التعليمية وكذلك أولياء الأمور والطلبة في جميع الوظائف والأعمال المرتبطة بعملية التربية والتعليم.

هذه الأصول مبنية على التعاليم الدينية ودراسات علم النفس، وعلم الاجتماع والثقافة ونظريات كبار الفلاسفة وعلماء التربية والتعليم. كما يجب أن نلاحظ بأن التربية والتعليم تختلف عن علم النفس مثلما نجد أن علم الاجتماع

والدراسات الثقافية يختلف عن التربية والتعليم. التربية تستفيد من كثير من تخصصات علم النفس مثل علم نفس النمو، علم نفس التعلم، علم نفس الطفولة، وتستخدم الأصول والمبادئ التي يتوصل إليها علماء النفس وتجعلها محوراً لعملياتها التربوية التعليمية.

وطالما يحتك المربون بأنواع متعددة من الأفراد وفي أطوار وأزمنة مختلفة من الحياة، فعليه لكي يقوم بأداء عمله بنجاح أن يتعرف الاحتياجات التعليمية والتربوية لتلك الفترة وأن يدرس سمات نمو الأفراد في الفترة ذاتها. ومن المسلم به أن الفرد في جميع مراحل الحياة يعيش داخل مجتمعات مختلفة ويتأثر ويؤثر في هذا المجتمع. وهذا الأمر يحتم على المربي أن يكون مطلعاً إلى حد ما على الدراسات المتعلقة بعلم الاجتماع. فالفصول الدراسية والمدرسة والمجتمع الذي تقع فيه المدرسة يمكن أن نعتبرها مؤسسات اجتماعية في حد ذاتها تخلق متطلبات وحالات اجتماعية خاصة بها. فتصرف الطلبة في أي من هذه المؤسسات تقع، تحت تأثير العوامل الاجتماعية، وعلى هذا الأساس دراسة الاحتياجات والمتطلبات الاجتماعية وتأثيراتها التربوية تصبح ضرورية للمعلم.

كما أن ثقافة كل مجتمع لها خصوصياتها وسماتها المميزة. فلكل مجتمع فلسفة اجتماعية خاصة تحكم العادات والتقاليد والاتجاهات السائدة في ذلك المجتمع.

فالتربية والتعليم بالإضافة إلى كونها عنصراً جوهرياً يعكس ثقافة المجتمع وفلسفته الاجتماعية تلعب دوراً بارزاً حيال نقل التراث الثقافي للمجتمع. فبناء عليه دراسة التراث الثقافي للمجتمع يعتبر ضروري للمربين. ونظراً لما تحتويه آراء وأفكار ونظريات العلماء وفلاسفة التربية من أسس ومبادئ أثبتت تأثيرها المباشر في تطور المفاهيم والأسس التربوية، فإنه من المفترض أن يطلع المربون على أفكار هؤلاء من أمثال بستالوزي وفروبل وهربرت واسبنسر وديوي وغيرهم للاستفادة منها في حياتهم العملية.

وفيما يلي شرح للأصول التربوية:

١ - الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية:

حيث أن التربية عملية اجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر حسب طبيعة المجتمعات والقوى والمؤثرات الاجتماعية والثقافية الحاكمة فيها، فإن التربية تقوم بصياغة أهدافها طبقاً لأهداف المجتمع وفلسفته الاجتماعية والثقافية.

فالأصول الاجتماعية تهتم أساساً بتأثير الثقافة والنظم الاجتماعية المختلفة على عملية التربية ونظام التعليم داخل المجتمعات المختلفة. (حسن محمد حسان، وآخرون، ١٩٩٠، ص٧).

وهذه الأصول المستمدة من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا (علم دراسة الإنسان) حولت العملية التربوية من عملية فردية تهتم بتكوين وتنشئة الأفراد، كما في التربية اليونانية القديمة، إلى عملية اجتماعية ثقافية تهتم بتطوير المجتمعات ومساعدتها على التكيف مع الحياة الواقعية. وهناك عوامل ساعدت على ظهور النظرة الاجتماعية للتربية نذكرها بإيجاز: (نازلي صالح إحمد، ١٩٧٨، ص٧٥).

١ - تقدم علم الاجتماع نتيجة لتقدم العلوم الإنسانية وتطورها ونتيجة للازدياد الاسكاني وتزايد متطلبات الفرد ودخول المجتمعات مرحلة العولمة الجديدة، التي فرضت نفسها كواقع اجتماعي - ثقافي في أواخر القرن العشرين. وقد أوضح تقدم علم الاجتماع أن الناحية الاجتماعية تتأثر بنوع التربية وأسلوبها وتنفيذها وتؤثر عليها.

٢ - تقدم علم النفس كنتيجة حتمية للزيادة العددية والمكانية للمجتمعات وتطورت الحياة وزادت متطلبات المجتمعات وظهرت الحاجة إلى دراسة الأفراد في هذه المجتمعات واحتياجاتهم ومتطلباتهم مما أعطى المجال الواسع لعلم النفس أن يقوم بدراسة المجتمعات وأفرادها بغرض مساعدة الفرد على النمو نمواً صحيحاً يحقق طموحاته في المجتمع ويستطيع أن يكيف نفسه مع متطلباته.

٣ - ظهور الديمقراطية وانتشارها في المجتمعات وتمسك الشعوب المختلفة

بمبادئها، فأصبح التعليم الآن بفروعه ومراحله المختلفة حق لكل فرد في البلاد الديمقراطية حسب قدرات الفرد وإمكانياته العقلية والثقافية.

وبناء على المعطيات السابقة نلاحظ أن التربية قد تحولت بالفعل من كونها عملية فردية إلى عملية اجتماعية ثقافية تشتق أهدافها ومبادءها من المجتمع وثقافته.

٢ - الأصول النفسية للتربية:

من الواجب معرفة حاجات المتعلم وميوله ورغباته ودوافعه إلى التعلم وكيفية نموه. ولقد اهتم علماء التربية بالتدريب العقلي في بادئ الأمر وقد أثبتت الدراسات خطأ الاعتماد على التدريب العقلي فقط حيث أنه ينمي قوة الحفظ والذاكرة في الإنسان ولا يؤدي إلى تطوير الفكر البشري.

وقد ساهم علم النفس وتخصصاته المختلفة مثل علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي وعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي مساهمة فعالة في تصحيح كثير من تلك المفاهيم التربوية الخاطئة. وقد انحصرت الأسس التي تقوم عليها التربية في مجالين:

أ - معرفة طبيعة المتعلم: أي معرفة الإنسان وحاجاته.

ب - معرفة طبيعة التعلم: أي معرفة موضوع التعلم ومحتواه لكي تتلاءم مع مستوى الأفراد.

فمهمة علم النفس هي دراسة الوسائل التي تحقق عملية النمو التربوي، إذ يترجم أهداف التربية إلى عادات سلوكية يكتسبها التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة. (محمد الهادي عفيفي، د.ت، ص٧٢).

وفي سبيل تحقيق أهدافه التربوية ركز علم النفس على الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للناشئة عن طريق:

١ - الاهتمام بميول التلاميذ واهتماماتهم وإشباعها وخصائص نموهم وتعديل سلوكهم.

٢ - المساهمة في تطوير المناهج والخطط وأسلوب التدريس وفق أساسيات علم النفس وإعداد المعلم وفق تلك المبادئ.

٣ - تنظيم وسائل التقويم المختلفة للتلاميذ مثل مقاييس التحصيل الدراسي والاتجاهات، مقاييس مستوى الذكاء واكتشاف الموهوبين والمتخلفين عقلياً.

٤ - فتح علم النفس الاجتماعي للتربية مجالات حديثة للدراسة مثل الاقتصاد التربوي والإحصاء التربوي والتخطيط التربوي لزيادة العائد من التربية وتحديد العوامل المؤثرة.

٥ - اكتشاف الأمراض النفسية لدى التلاميذ بوقت مبكر قبل استفحالها ومعالجتها بوسائل علمية والذي كان من جرائها تخصيص مدارس خاصة للمتخلفين عقلياً وجسدياً لتعليمهم وفق قدراتهم بجانب مدارس ومناهج خاصة بالفائقين لرعايتهم والاستفادة من مواهبهم.

٦ - اكتشاف أنماط تعليمية حديثة تتصل بميول ورغبات واتجاهات الطلاب مثل التعليم المبرمج، التلفزيون التعليمي، التعليم المصغر، التعلم بالتشويق، الحقائب التعليمية. . . . الخ.

٣- الأصول الفلسفية للتربية:

علاقة الفلسفة بالتربية علاقة قديمة ترجع جذورها إلى بداية الحضارة الإنسانية حيث أن معظم المربين البارزين دخلوا التربية من باب الفلسفة من أمثال أرسطو وسقراط وجون ديوي وغيرهم. . كما أن فلسفة أفلاطون وديوي مثلاً كانتا كل منهما ترى أن التربية هي الأسلوب العملي لترجمة قيم هاتين الفلسفتين إلى سلوك في الأجيال المختلفة. ويمكن إيجاد العلاقة بين الفلسفة والتربية في ثلاث صور مختلفة:

١ - في الصورة الأولى يمكن أن نعتبر الفلسفة تخصص يبحث في علوم ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقيا) وهو التحقق بالمعرفة ويرتبط الوجود بالمعرفة بالقيم والمثل (عبدالرحمن بدوي، ١٩٦١، ص ص٧٨-٧٩).

وترتبط الفلسفة بالتربية والتعليم كتخصص مستقل تتناول المعلم، التلميذ، المواد الدراسية، الوسائل التعليمية، الإدارة التربوية والتنظيم وغيرها. ولكي يتمكن المعلم من ربط هذين التخصصين يجب أن يكون لديه الإلمام الكافي في الفلسفة وأن يكون مطلعاً إلى حد ما على النظريات الفلسفية، الواقع العالمي، وأصول المعرفة، ومبادئ التعليم.

٢ - وفي الصورة الثانية تتمثل علاقة الفلسفة بالتربية عن طريق تطبيق الأساليب الفلسفية أو النظريات الفلسفية في حل المشكلات التربوية، فأسلوب «حل المشكلات» من الناحية التربوية يساعد على تطوير الفكر لدى التلميذ والمعلم وله تأثير كبير في إدراك المطالب العلمية. وفي الحلقات النقاشية مثلاً يمكن أن يستخدم المعلم أسلوب الجدال والمناقشة لتطوير قوة البيان والفصاحة لدى الطالب وتحديد نوعية الأسئلة، تحليل المفاهيم ومراجعة الأصول والفروض المقبولة في بحث العلاقة بين المفاهيم وتنمية قوة الاستدلال لدى الطلبة.

٣ - أما الصورة الثالثة هي النظر إلى الفلسفة على شكل مجموعة «نظريات» Theories وإلى التربية والتعليم «كوظيفة» Function ومن ناحية أخرى فإن الفلسفة من الناحية النظرية تعرفنا بواقع الإنسان وأسرار الكون والعالم الواقعي. فعن طريق مطالعة الآراء الفلسفية حول الكون والإنسان تخلق لدينا رغبة معينة واتجاهات خاصة نحو هذه الآراء. وتنمية هذه الميول وتقويتها تعتبر من صميم عمل التربية والتعليم أو القسم «العملي» للفلسفة.

ولكي تقوم التربية بوظيفتها هذه يشترط أن تكون فلسفة المجتمع واضحة ودقيقة لكي تبنى العملية التربوية أساس فعالياتها في التطبيق، حيث إن كل نظام تعليمي مبني على أساس نظرية خاصة به في المعرفة والطبيعة البشرية، وما وراء الطبيعة، والقيم وما إلى ذلك. وبطبيعة الحال، لا يمكن فهم نظام التعليم فهماً صحيحاً عميقاً من غير فهم للأصول الفلسفية أو النظرية التي توجهه وتحكم مساره

لا سيما أن هذه النظرية الفلسفية تمثل إطاراً فكرياً شاملاً ومجموعة من المفاهيم المتكاملة المتسقة التي توجه التعليم.

وبهذا المعنى فإن الفكر الفلسفي يوجز نظريات التربية وتطبيقاتها بثلاث طرق رئيسية وهي:

- تنظيم نتائج الميادين والتخصصات المتصلة بالتربية، بما في ذلك النتائج المنظورة في ميدان التربية ذاتها على أن يكون هذا التنظيم في إطار نظرة شاملة عن الإنسان وعن التربية التي تعده وتنميه.
- فحص واستنباط أهداف العملية التربوية ووسائلها عن طريق دراسة الأوضاع الاجتماعية والثقافية والسياسية، بما فيها من صراعات وتناقضات وتطورات، حيث لا يمكن فصل التربية عن هذا كله، فأهدافها ومشكلاتها ووسائلها ومقوماتها ومستقبلها يتأثر بهذه الأوضاع كما أنها تعتبر قوة تأثير فيها.
- توضيح المفاهيم التربوية الأساسية والتنسيق بينها، وإيجاد أنماط فكرية تحقق الاتساق والانسجام في عمليات التطور الاجتماعي. (إبراهيم عصمت مطاوع، ١٩٩٥، ص٢٢١).

٤ - الأصول الاقتصادية للتربية:

إن علاقة التربية بالاقتصاد علاقة قديمة ترجع إلى منذ بدء النظريات التربوية وظهور النظريات العلمية في الإدارة والاقتصاد. فقد اهتم كثير من علماء الاقتصاد بالتربية والتعليم وقدموا نظريات وآراء اعتبرت حياتية وأساسية في بناء المناهج التعليمية في حينها. ويعتبر مالتوس (Maltus) من أوائل المهتمين بربط الاقتصاد بالتربية من خلال نظريته المشهورة بشأن العلاقة بين الموارد المتاحة وزيادة السكان، حيث نوه إلى أهمية التربية باعتبارها عاملاً من العوامل التي تؤدي إلى الحيلولة دون حدوث الانفجار السكاني. ومن بعده آدم سميث في كتابه المعرفة

ثروة الأمم Weath of Nation بيّن في عدة مواضع أهمية التربية وموضعها من هذه الثروة.

وعلماء كثيرون غيرهم تطرقوا لهذه قديماً وحديثاً وبينوا أهمية التربية والخطط التربوية في بناء اقتصاد محكم يخدم أغراض المجتمع. وعندما تضع التربية من ضمن أهدافها إعداد الناشئة لدور مهني وتطبيقي في المجتمع لتسيير العجلة الاقتصادية والصناعية فيه، كان لزاماً على التربية الإلمام الكافي بالمهن المختلفة في هذا المجتمع وتصنيفاتها ومحتوياتها ومتطلباتها التعليمية حتى تتبنى مناهجها ووسائلها بحيث تحقق مثل هذه الوظيفة الاقتصادية للتربية عن طريق:

أ - تحديد الأوصاف الوظيفية للمهن والوظائف.

ب - تحديد مواصفات شاغلي المهن والمناصب.

والتخطيط الاقتصادي لا يبلغ أهدافه إلا إذا رافقه تخطيط للتربية يلبي احتياجات الاقتصاد. وأنه «لا سبيل لرفع مستوى العنصر البشري اقتصادياً ما لم يكن قد تم رفع مستواه تربوياً. (عبدالله عبدالدايم، ١٩٨٠، ص٢١-٢٢).

فالتعليم يلعب دوره من خلال مؤسساته في التعليم العام والتعليم المهني وتقدير المصادر البشرية اللازمة وتدبير الأفراد المؤهلين لسد احتياجات سوق العمل. كما تستفيد التربية من علم الاقتصاد في النواحي التالية:

١ - الاستفادة من مناهج الدراسات الاقتصادية وعلم الاقتصاد في دراسة التربية مثل دراسة تكلفة التعليم، تمويل التعليم، وكفاية التعليم والمدخلات والمخرجات التعليمية.

٢ - دراسة العائد أو المردود الاقتصادي للتربية: فكان من نتيجة آراء بعض العلماء باعتبار التربية عملية استثمار وتوظيف للأموال ومحاولة قياس رأس المال البشري، أن زاد الاهتمام بهذا الجانب الاقتصادي للتربية. ويحسب العائد على الفرد والمجتمع. فالعائد على الفرد يمثله العلاقة بين ارتفاع مستوى التعليم لديه مع ازدياد مستوى الدخل. أما بالنسبة للمجتمع

فيحسب العائد نتيجة للعملية التربوية وبما تضيف التربية والتعليم إلى الدخل القومي للبلاد.

وجدير بنا أن نذكر هنا العوامل التي أدت إلى العناية الخاصة لعلماء الاقتصاد بمجال التربية كما يراها شفشق وزملاؤه:

١ - الإدراك المتزايد لدور التربية في الاقتصاد والتنمية الاقتصادية وخاصة بعد تلك الأبحاث التي أوضحت أن التربية عملية استثمار (Investment) لرأس المال.

٢ - تزايد نفقات التربية في مختلف أنحاء العالم تزايداً هائلاً في السنوات الأخيرة، وضخامة ما ينفق عليها من ميزانية الدولة العامة ومن الدخل القومي، الأمر الذي دعا إلى البحث في مدى الفائدة الاقتصادية التي ترجى من هذه الأموال التي تنفق على التربية، ومقدار ما يعود منها على الاقتصاد وعلى المجتمع، كما دعا إلى الموازنة بين العائد من التربية وعائد الأموال التي تستثمر في المشروعات الاقتصادية المختلفة.

٣ - عجز أكثر دول العالم عن القيام بأعبائها التعليمية كاملة أمام التزايد الكبير في عدد الطلاب، وظهور الحاجة بالتالي إلى دراسة نفقات التعليم دراسة علمية جادة تمكن من الوصول إلى أفضل عائد ممكن بأقل النفقات.

٤ - البحث عن مصادر التمويل المختلفة التي يمكن أن تغطي نفقات التعليم، ومحاولة توزيع أعباء التعليم المالية على مختلف هذه المصادر كالسلطات المركزية والفيدرالية والمحلية. (محمود عبدالرزاق شفشق وآخرون، ١٩٨٩، ص١١٩).

٥ - الأصول التاريخية للتربية:

حول مفهوم تأثير التجارب السابقة في تحصيل المواضيع الجديدة يشبّه علماء النفس موضوع التعلم Learning بالنمو Grouth، فكما أن النمو عملية مستديمة ترتبط ماضيها بحاضرها، والأوضاع الفعلية لها ترتبط بالمستقبل فإن التعلم أيضاً يتبع هذه القاعدة.

وبناء على ذلك فإن تجارب التلميذ تشكل القاعدة الأساسية لمدركاته العقلية وما يتعلمه التلميذ اليوم يؤثر في سلوكياته المستقبلية.

وانطلاقاً من هذا المفهوم، وعلى مستوى المجتمعات البشرية - هناك ترابط فكري ثقافي للمجتمعات في أطوارها المتعددة منذ القدم إلى اليوم. فالأهداف التربوية في العصور القديمة المصرية والهندية والصينية والفارسية كانت تركز على نقل التراث والحفاظ على القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع وتتمسك بتلك المفاهيم والقواعد التربوية وتبني عليها حاضرها وتستعين بها في إدارة الشئون الاجتماعية والثقافية والسياسية. والتفكير في المستقبل كان أيضاً من نتاج الماضي والحاضر. وعندما تدرس الأصول التاريخية للتربية في مجتمع ما يجب أن نميز بين موضوعين:

الموضوع الأول: وهو دراسة تاريخ التربية لمجتمع ما للتعرف على أوضاع التربية في عصر من العصور وتصوير العملية التربوية كما كانت قائمة ومطبقة في المجتمعات البشرية عبر عصور التاريخ وهو ما يسمى بتصوير الواقع Fact Finding.

أما الموضوع الثاني: فهو تتبع ودراسة تطور الفكر التربوي الذي يهتم أساساً بنقل آراء الفلاسفة والمفكرين والمربين التربويين ودراستها وما تعنيه بالنسبة للتقدم البشري وبناء الحضارة الإنسانية عبر الأجيال المختلفة. والجدير بالذكر أن هذه الآراء والنظريات قد يجد كثيراً منها بيئات مناسبة للتطبيق مثل آراء جون ديوي وأفكاره التي قام بتطبيقها في مدرسة خاصة أنشأها في شيكاغو لهذا الغرض عام ١٨٩٦. في حين أفكار أفلاطون في بناء المدينة الفاضلة لم تجد النور إلى وقتنا هذا.

وبناء على ما سبق فإن دراسة الأصول التاريخية تساعد في معرفة:

أ - ما ورثته الأمة عن الماضي وما أعدته للحاضر والتخطيط للمستقبل.

ب - الاستفادة من خبرات الماضي في حل المشكلات الحالية للتربية.

جـ - دراسة المفاهيم التربوية التي كانت مطبقة قديماً وإمكانية الاستفادة منها حالياً.

فالدراسة التاريخية للمجتمع والتربية تعين على فهم تطور التعليم ومواجهة مشكلاته بصورة أكثر وضوحاً وذكاء على أساس التعرف على أهمية القوى السياسية والاقتصادية والثقافية التي تشكل المجتمع. ومن هنا فإن توجيه التعليم والتعمق في مفاهيمه ومشكلاته يساعد على ما يسمى بالأسس التاريخية حيث إن التعليم يعتبر جانباً متكاملاً من الثقافة التي ينتمي إليها ينفعل بما فيها من قوى وبما انفعلت به من عوامل ومؤثرات. وقد يكون الخطأ في التعليم، النظر إليه في أية مرحلة من مراحل التطور على أنه وحدة مستقلة، في الوقت الذي تتأثر أوضاعه بأصول ممتدة من الماضي. (محمد الهادي عفيفي، د.ت، ص٧٢).

٦ - الأصول الدينية للتربية

تعتبر الأصول الدينية للتربية من أهم وأقدم الأصول التي يمكن أن تعتمد عليها التربية في وضع أهدافها وسياساتها في تطوير الفرد والمجتمع. إن دراسة تاريخ الإنسان وتطور الفكر التربوي لديه يوضح لنا كيف أن المجتمعات البشرية منذ نشأتها بدأت في الدين واستخدمت رجل الدين كقيّم على الأمور الدينية والأخلاقية. وكان رجال الدين هم المسيطرين على الفكر التربوي لغاية العصور الوسطى المسيحية التي بلغت فيها قوة الكنيسة وسيطرتها على فكر الإنسان الأوروبي مبلغ الذروة. وحتى بعد الثورة التي قام بها الإنسانيون أو ما يعرف بالحركة الإنسانية وحركة الإصلاح الاجتماعي الديني بقيادة مارتن لوثر، وظهور الحركة البروتستانتية في هذه الفترة كانت القوة الدينية هي المؤثرة والفاعلة لدى الدول التي تمسكت بالنظام الكنيسي القديم. ولم يعرف عالم التربية مدرسين محترمين يمتهنون مهنة التدريس، إلا في الحضارة الإغريقية القديمة وظهور فلاسفة أفذاذ مثل أفلاطون وسقراط وغيرهم. . حيث كان رجل الدين هو المربي والمعلم في كثير من الحضارات القديمة كالهندية والصينية والفارسية والمصرية. وفي هذا يقول حكيم الصين كونفوشيوس: «إن الطبيعة هي ما منحتنا إياه الآلهة والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب وإدارة هذا الصراط وتنظيمه هو القصد من التربية والتعليم». (فخري رشيد خضر، ١٩٨٢، ص٢٢).

فالدين، وخاصة الأديان السماوية هدفها إسعاد البشر عن طريق تطوير الفرد وتنويره بالفضائل الأخلاقية وإصلاح المجتمع عن طريق نشر المبادئ والقيم والفضائل. وهذه الأديان مبنية على محور العدل والمساواة الذين هما عماد الحياة والعيش الكريم. وبذلك تتفق أغراض التربية مع الأهداف الدينية وتستقي من مناهلها القديمة لخلق أفراد صالحين ومجتمع متطور. وليس أدل من هذا الارتباط بين الدين والتربية إلا استمرارية العلاقة وظهورها بشكل دستوري ثابت في قوانين كثير من الدول الإسلامية مثل دستور دولة الكويت الذي ينص في مادته الثانية على أن «الإسلام دين الدولة واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية مصدر رئيس للتشريع».

ولسنا مبالغين إذا قلنا إن الدين الإسلامي من أكثر الأديان السماوية الأخرى اهتماماً والتصاقاً بالتربية وذلك نظراً لسمات خاصة يتحلى بها هذا الدين القيّم نذكرها بإيجاز:

١ - التربية مسئولية فردية متكاملة بحكم الآية الكريمة: ﴿**إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا**﴾ فالهدف هو بناء الإنسان الصالح المتحلي بالأخلاقيات الفاضلة وعلى شكل متزن ومتكامل روحياً وعقلياً وجسمياً.

٢ - الاهتمام بالحياة الدنيوية وإعداد الإنسان للعيش الكريم في الحياة مع نيل الفضائل الحسنة تعطيه درجات عالية في الحياة الأخرى بموجب الآية الكريمة: ﴿**وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا**﴾.

٣ - القرآن الكريم يتضمن دستوراً تربوياً ومنهجاً واضح المعالم يأمر بتلقي العلم وتشجيعه بشتى الأساليب ابتداء من الآية الكريمة ﴿**اقرأ باسم ربك الذي خلق**﴾ وانتهاء بالتمييز بين التربية والتعليم في الآية الكريمة: ﴿**هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة**﴾ (الجمعة: ٣). فبالرغم من الاهتمام البالغ للدين الإسلامي في

التعليم بأن «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» ولكن الاهتمام ينصب بالدرجة الأولى على الجانب السلوكي للأفراد وتزكية النفس قبل التعليم.

٧ - الأصول السياسية للتربية:[?]

تلعب التربية دوراً أساسياً في تحقيق أهداف النظام السياسي في الدولة من خلال تنفيذ عمليات التنشئة السياسية التي تعمق ولاء المواطن لمجتمعه ولدولته وتعزز مبادراته ومشاركاته في تحقيق الأهداف العليا لها. ولا يمكن فهم عملية التربية ونظام التعليم في مجتمع ما من غير فهم للنظام السياسي الذي يوجهه، وربما يسيطر سيطرة تامة ويتحكم تحكماً كاملاً..

ونحن نعلم أنه لا يوجد مجتمع من غير نظام سياسي يتولى السلطة التنفيذية، ويقوم بتنفيذ القانون والتشريعات، وحماية الأمن الخارجي والداخلي..

وفي كثير من الحالات قد يكون هذا النظام تسلطياً دكتاتورياً بصورة واضحة أو خفية كما هي سمة معظم المجتمعات النامية. وفي هذه الحالة تتضخم السلطة السياسية وتلتهم حقوق سلطات أخرى وربما تلغيها تماما وتتولى بنفسها عن طريق أسرة حاكمة، أو قبيلة مسيطرة، أو طبقة متسلطة، أو حزب واحد إدارة جميع الأمور بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وفي هذه الحالة يكون التعليم - شأنه شأن سائر النظم - تابعاً بصورة مباشرة للنظام السياسي وخاضعاً لتوجيهاته المباشرة وتدخله المستمر..

وفي بعض الحالات قد يكون هذا النظام ديموقراطياً تشاركياً كما هي سمة قليل من المجتمعات النامية ومعظم الدول المتقدمة. وفي هذه الحالة توزع السلطات بين السلطة التشريعية، والتنفيذية، والقضائية توزيعاً عادلاً يشارك الشعب في مقتضيات أمو رالبلاد وإدارتها بصفة متكافئة، فكل نوع من أنواع السلطة السابقة لها آثارها المباشرة وتأثيرها الفاعل في صياغة النظام التربوي ورسم الأهداف التربوية تبعاً لذلك.

وإذا انتقلنا من المجتمع الكبير Macrocosom إلى عالم التلميذ ومجتمعه داخل حجرة الدراسة Microcosm فإننا لن نجد صعوبة بالغة. أو نضطر إلى زيارة جميع المدارس لإدراك حقيقة انعكاس نوعية المجتمع وعلاقاته على ما يحدث داخل المدرسة. ففي ظل العلاقات الديمقراطية تمنح الفرصة لكل فرد لممارسة دوره والتعبير عن نفسه، وتتاح للتلميذ والمدرس على السواء فرص المبادأة والاختيار والأخذ والعطاء. وفي ظل النظام لكل فرد لتحمل المسئولية وإبداء الرأي، بعكس النظام الديمقراطي الذي يقوم على المشاركة والإيمان بذكاء الفرد ودوره مهما كان محدوداً.

ومعنى ذلك أن الميول السياسية تفرض نفسها على السياسة التربوية والتطبيق التربوي، حيث يرتبط ذلك بمفهوم السلطة وتوجيهها وضبطها ارتباطا كبيرا. ويكفي أن ننظر إلى الآثار المترتبة على أثر النظام السياسي والاجتماعي في التربية ممثلة في سلطة الفرد أو سلطة الأقلية أو سلطة الأغلبية لنرى أنها تمثل النظريات السياسية منذ عصر أرسطو حتى يومنا هذا. (Brubacher J. Modern, 1966. p.121).

ولكي نوضح العلاقة بين السياسة التربوية وأهميتها، تجدر بنا الإشارة إلى أوضاع الدول الآسيوية والأفريقية التي كانت ترزح تحت نير الاستعمار الأجنبي لفترات متفاوتة. فالمبدأ الأساسي الذي تطبقها الدول الاستعمارية على الدول المستعمرة هو فرض لغة الدولة الغازية وتعميمها على المستوى الرسمي والشعبي وبالدرجة الأولى المناهج التعليمية لغرض الاستقلال السياسي والاجتماعي والاقتصادي على المدى الطويل. ومن البديهي أن تعميم اللغة الأجنبية بين الشعوب المستعمرة عن طريق الكتب الدراسية والمناهج يساعد على إيجاد نظام تعليمي تربوي تابع للدولة الغازية بحيث تخضع هذه الشعوب للأهداف والأغراض العلمية والثقافية الخاصة بها دون الاهتمام بالاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لهذه الشعوب بالارتباط مع موقعها الجغرافي وإمكاناتها الطبيعية والعوامل الاجتماعية. فكثيراً ما كانت هذه الدول تعاني بعد استقلالها من إصلاح الوضع التربوي وأنفقت مبالغ طائلة في تعديله بما يخدم مصالح شعوبها.

والنقطة الثانية التي يمكن أن نثيرها لمعرفة العلاقة بين التربية والسياسة هي عمليات التنشئة السياسية التي تقوم الأنظمة المختلفة للحكم حين إمساكها بزمام الأمور والسلطة في البلاد. والتنشئة السياسية كما يعرفها البعض هي العملية التي يتم بها اكتساب الفرد للاتجاهات والقيم السياسية التي يحملها معه حين يتم تجنيده في مختلف الأدوار الاجتماعية. (G.Almoude R.Powel, 1966. p.70).

ونلاحظ من دراسة الأحداث التاريخية كيف يؤثر نظام الحكم في توجيه الأفراد ثقافياً واجتماعياً وترسم لهم خططاً ومسارات يسيرون عليها. فالنظام الشيوعي والاشتراكي يتبع نظاماً للتخطيط يشمل جميع مناحي الحياة وخاصة التخطيط الطويل الأمد. هذا المفهوم لم يكن دارجاً قبل الحرب العالمية الثانية وتعتبر ابتكارات الدولة الشيوعية السابقة. أما نظام التخطيط المتبع لديهم يسمى التخطيط الإلزامي أو الإجباري كما كان مع الاتحاد السوفيتي السابق وبعض الدول الاشتراكية، حيث كانت الخطة التربوية ترسم برمتها حتى أعلى المستويات وترسل إلى المؤسسات التربوية من أجل التطبيق الحرفي لسياستها العقائدية. (محمد علي حافظ، ١٩٩٤، ص٤٥).

مراجع الفصل الأول

١ - إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، مدينة نصر بالقاهرة، ١٩٩٥.

٢ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٨.

٣ - أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٧.

٤ - الغزالي، أيها الولد، ط٣، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ١٩٦٩.

٥ - جيمس درسن، الأسس العامة لنظريات التربية، ترجمة صالح عبدالعزيز وآخرين، النهضة المصرية، القاهرة، د.ت.

٦ - حسان محمد حسان، وآخرون، الأصول الاجتماعية للتربية، القاهرة، ١٩٩٠.

٧ - رونيه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبدالله عبدالدايم، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩.

٨ - فخري رشيد خضر، تطور الفكر التربوي، دار الرشيد للنشر، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢.

٩ - عبدالرحمن بدوي، دراسات في الفلسفة الوجودية، القاهرة، ١٩٦١.

١٠ - عبدالكريم شطناوي وآخرون، أسس التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٠.

١١ - عبدالغني عبود، التربية ومشكلات المجتمع، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢.

١٢ - عبدالمحسن عبدالعزيز حمادة، مدخل إلى أصول التربية، ط٢، مطابع الوطن، الكويت، ١٩٨٤.

١٣ - عبدالله عبدالدايم، التخطيط التربوي، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٠.

١٤ - عزت جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، عمان، ١٩٨٣.

١٥ - عمر التومي الشيباني، الاتجاهات الحديثة في مفهوم التربية، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ١٩٨٠.

١٦ - محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.

١٧ - محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، المؤسسة المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٩٤.

١٨ - محمود قمبر، حسن حسين البيلاوي، محمد وجيه الصاوي، دراسات في أصول التربية، ط٤، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٩٥.

١٩ - محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية، ط٣، الكويت، ١٩٧٧.

٢٠ - محمود عبدالرزاق شفشق وآخرون، التربية المعاصرة: طبيعتها وأبعادها الأساسية، ط٥، دار العلم، الكويت، ١٩٨٩.

٢١ - نازلي صالح أحمد، مقدمة في العلوم التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨.

22 - Adolphe, Meyer, The development, of Education in the Twentieth Century. 2nd ed. - New York, Prentice - Ltall. Inc, 1957.

23 - Brubacher, J. Modern, philosophy of Education, McGraw Hill, New York, 1966.

24 - G. Almomd and R.Powel. Comparative Politics A developmental approach, Little Brown, Co.. 1966.

25 - Kandel I. G., American education in The Twentieth Century Second edition (Mass achusettes) Harvard University, 1957.

الفصل الثاني
الأهداف التربوية

د. دلال عبدالواحد الهدهود

- مقدمة
- معنى الهدف.
- تطور الأهداف التربوية في الفكر التربوي.
- أنواع الأهداف التربوية ومستوياتها.
  ١ - الأهداف التربوية العامة.
  ٢ - الأهداف التربوية الخاصة.
- أهمية دراسة الأهداف التربوية.
- مصادر الأهداف التربوية.
  ١ - طبيعة المجتمع.
  ٢ - طبيعة العصر.
  ٣ - طبيعة الفرد.
- خصائص الأهداف التربوية.
- معايير الحكم على صلاحية الأهداف التربوية.
- واقع الأهداف التربوية في دولة الكويت.

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

لكل عملية تربوية أهداف تسعى إلى تحقيقها. وهذه الأهداف ليست نهائية، وإنما هي محاولة لاستشراف المستقبل الذي يمكن أن تنتهي إليه الجهود التي تبذل، وهي تصف طريق الوصول إلى تلك النهاية. والأهداف التربوية هي الغايات التي تنشدها التربية والتي لا يمكن وضعها بمعزل عن المجتمع ونظمه، حيث إنها مرآة تعكس فلسفة المجتمع وأوضاعه وطموحاته وتحدياته، فهو الإطار المرجعي التي تستمد منه وجودها.

وتتحدد نوعية الأهداف التربوية بحسب أيديولوجية وفلسفة المجتمع والبناء الثقافي له. فالأهداف التربوية في المجتمع الديمقراطي تختلف عنها في المجتمع الاستبدادي. وترتبط الأهداف التربوية بالتغيرات الثقافية التي تطرأ على المجتمع والبناء القيمي له، كالتغيرات التي طرأت على القيم بعد تحوّل المجتمعات من مجتمعات زراعية إلى مجتمعات صناعية.

وعادة ما ترسم الأهداف التربوية معالم النظام التربوي في المجتمع، حيث تتجسد في مكونات المنظومة التربوية من إدارة، ومناهج وبرامج، ومعلمين وغيرها.

وتشتق الأهداف التربوية من مصادر مختلفة مثل المجتمع وطبيعته، وحاجات الفرد، وطبيعة العصر. وعادة ما تخضع هذه المصادر للتغيير والتطوير، لذا يتوجب على التربويين مراجعتها من آن إلى آخر لتعرف مدى مناسبتها للتغيرات والمستحدثات المحلية والعالمية.

ويتضمن هذا الفصل معنى الهدف، تطور الأهداف التربوية في الفكر التربوي، أنواع الأهداف التربوية ومستوياتها، أهمية دراسة الأهداف التربوية، مصادر الأهداف التربوية، خصائص الأهداف التربوية، معايير الحكم على صلاحيات الأهداف التربوية، واقع الأهداف التربوية في دولة الكويت.

معنى الهدف

يعرف جون ديوي الهدف بأنه العمل المنظم المرتب الذي يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات قائم على استبصار سابق للنهاية الممكنة في ظل ظروف وإمكانات موضوعية مصاحبة. (John, Dewey, 1957, pp. 117-120).

وقد عرفه هيوز Huzhes بأنه نهاية أو نتيجة، وليس فقط عملاً أو وظيفة تؤدى. وأنه الواجب في المكان والزمان، يصف الحالة التي نريد أن نحققها.

والهدف ليس عبارة مجردة منفصلة عن حياة الفرد أو المجتمع، فهي تعبر عن فكر الفرد ورغباته ودوافعه وتفاعلاته مع المجتمع. أي أن الهدف هو رغبة أو نية الفرد والتفكير في الوصول إليه، واختيار الوسائل المناسبة والخطوات المؤدية إليه. ويعني هذا أن الهدف هو العمل المنظم المرتب بخطواته المتتالية والتي تستند على تعرف الظروف والأوضاع المحيطة به،والوعي بالاحتمالات التي تؤدي إلى تطلعات معينة، واستبصار علاقات نشاطاته للوصول إلى النتيجة التي يتواخاها الفرد. . فعلى سبيل المثال الطالب الجامعي الذي يدفعه توقعه للحصول على بعثة دراسية لاستكمال دراسته العليا يكون النشاط الذي يقوم به والمذاكرة والمثابرة والبحث والاستقصاء نشاطاً هادفاً. فدافعه وهو الحصول على البعثة الدراسية يعتبر هدفاً، لأن هذا الطالب توقع لمذاكرته ونشاطاته نتيجة، ثم وجه هذا النشاط في اتجاه تحقيق النتيجة.

ويعني هذا، أن الهدف يبدأ بنزعة وهي الدافع، ثم تتحول هذه النزعة (الدافع) إلى رغبة، ثم تتحول الرغبة إلى تفكير وذلك لمعرفة النتائج نظرياً، بقصد تغييرها إذا كانت غير صالحة، أو لنقلها إلى حيز التنفيذ إذا كانت صالحة، كي تتحول الرغبة إلى هدف. (محمد لبيب النجيحي، ١٩٦٧، ص١٣٢).

وتأسيساً على ذلك فالهدف يكون:

- عملية عقلية تحتاج إلى فكر وتطبيق.

- النتيجة المدروسة.
- ليس غاية نهائية تقف عندها العملية التربوية، ولكنها محاولة للتوقع بما سيكون عليه في ظل معطيات العصر.
- مشروطاً بعوامل الزمان والمكان.
- متصلاً بواقع الفرد والجماعة، وينبع من مشكلات المجتمع وتطلعاته.
- بحاجة إلى وسائل مناسبة لتحقيق وظيفته.

ولقد كانت الأهداف التربوية نقطة انطلاقة العمل التربوي، حيث يعتبر الأساس الذي تبنى عليه الخطط التربوية التنموية، وتحديدها يساعد على ترجمة احتياجات المجتمع ومتطلبات الأفراد إلى برامج تربوية تحقق طموحات المجتمع وتشبع حاجات الأفراد.

تطور الأهداف التربوية في الفكر التربوي

ترتبط التربية ارتباطاً كبيراً مع المعتقدات والأهداف السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية والاقتصادية. ومن ناحية أخرى فإن فلسفة وأهداف النظام التربوي لكل مجتمع يؤثر تدريجياً في المعتقدات السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية والاقتصادية لهذا المجتمع.

وسنستعرض هنا التطور التاريخي للأهداف التربوية عبر الحضارات والثقافات المختلفة.

- الحضارات البدائية

ظل هدف التربية ولفترة طويلة وعبر الحضارات القديمة يؤكد على الوضع القائم لثقافة المجتمع ونقلها من جيل إلى آخر. فقد كان هدف التربية في الحضارات البدائية هو تكيف الإنسان مع محيطه المادي ومحيطه المعنوي حتى يستطيع الاندماج في المجتمع. ففي الحضارة الهندية، كانت التربية الهندية مقيدة

بالمعتقدات الدينية ونظام الطبقات الاجتماعية. لذلك فإن أهداف التربية كانت: الإعداد للحياة الآخرة والمحافظة على نظام الطبقات.

وقد تغيرت الأهداف التربوية بظهور بعض الحضارات التقدمية مثل الحضارة الأثينية التي أكدت أن أهدافها التربوية هي الحفاظ على الأوضاع الاجتماعية القائمة والاهتمام بنمو الفرد. حيث اعتبر الأثينيون أن أهم أهداف التربية هو تنمية الفرد نحو الكمال والاهتمام بالناحية العقلية والخلقية والجسمية وأنها تحقق بذلك هدفاً مهماً للدولة وهو «المواطنة»، أي إعداد الفرد لأعمال السلم والحرب. وهذا ما أكدته فلسفة أفلاطون المثالية التي تقول أن التربية وسيلة لبناء الإنسان وتنميته بحيث يتمكن من حماية نفسه ومصالحه وفي ذات الوقت يكون قادراً على الدفاع عن وطنه.

وأكدت فلسفة أرسطو الواقعية أن هدف التربية هو تنمية المهارات المدنية والاجتماعية والعملية الملائمة لجميع المتعلمين، وتنمية المهارات المهنية للمتعلمين غير القادرين على تنمية مهارات تدريسية أكبر، وتنمية التأمل لدى الموهوبين.

أما هدف التربية في إسبارطة هو إعداد أفراد أقوياء وغرس عادات الطاعة والولاء للدولة والطاعة العمياء للقانون. حيث إن دولة إسبارطة دولة عسكرية.

وفي الحضارة الرومانية، أكدت أهداف التربية على إعداد الخطيب الجيد، كما أكدت على المهارات العملية التي يكتسبها الفرد عن طريق التقليد والمحاكاة.

- العصور الوسطى المسيحية

تأثرت التربية المسيحية بالنواحي الاجتماعية والسياسية والدينية السائدة في ذلك الوقت. فقد كان هدف التربية هو إعداد الفرد المؤمن بالديانة المسيحية وتعليمه مبادئ العدل والمساواة والرحمة والأخلاق، وكبح جماح العقل والغرائز والاعتقاد بوحدة الجنس البشري.

أهداف التربية عند العرب

أ - قبل الإسلام

كانت أهداف التربية عند العرب قبل ظهور الإسلام، تختلف عند البدو عنها عند الحضر. فهي عند البدو تدعو إلى إعداد الفرد لتحصيل ضروريات الحياة، والقيام بمتطلباتها، وإكسابه عادات ومثل وقيم قبيلته. أما أهداف التربية عند الحضر فهي تعليم الأفراد اللغة والحساب، وإكسابهم صناعة من الصناعات المختلفة كالطب وعلم الفلك والبناء.

ب - بعد ظهور الإسلام

وبظهور الإسلام في القرن السابع الميلادي تحددت أهداف التربية بهدفين وهما:

- الهدف الديني، الذي يؤكد تعريف الإنسان بخالقه والعمل على عبادته.
- الهدف الدنيوي، الذي يؤكد العمل لمواجهة متطلبات الحياة المادية.

وتؤمن الأهداف التربوية في ظل الإسلام بالفرد والجماعة، وبكل من الحياة الدنيا والآخرة. فقد أكدت تربية الفرد بحيث تنطلق أقصى طاقاته، كما عنيت بالتربية الجماعية، وتأكيد التعاون والمساواة والتسامح والتماسك، وهي تستمد ذلك من القرآن الكريم ومن السنة النبوية الشريفة.

ومن أبرز المفكرين المسلمين الغزالي (١٠٥٨-١١١١م) الذي أكد أن هدف التربية هو نشر الفضيلة وتهذيب النفس، وأنها الوسيلة الوحيدة لإصلاح الأفراد والجماعات. وأكد ابن سينا (٩٨٠-١٠٣٨م) أن هدف التربية هو إعداد الفرد للحياة الدنيا والآخرة. أما ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م) فيرى أن للتربية أهدافاً أربعة هي: إعطاء الفرصة للفكر لكي ينشط ويعمل، وإعطاء الإنسان الفرصة لكي يحيا حياة طبيعية في المجتمع، وإعطائه الفرصة لكسب الرزق، وتنمية الخصال الحميدة فيه.

أهداف التربية في عصر النهضة

يعتبر عصر النهضة مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربية العصور الحديثة. ويمتد هذا العصر من القرن الرابع عشر إلى القرن السابع عشر. وتتلخص أهداف التربية في هذا العصر بما يلي:

١ - تكوين جسم سليم وتحقيق لياقة جسمية صالحة ومساعدة الفرد على اكتساب بعض المهارات البدنية.

٢ - غرس الفضيلة في نفس الفرد وإتاحة الفرصة أمامه للتدريب عليها ومساعدته على تكوين قيم أخلاقية يستطيع أن يحكم في ضوئها على ما يواجهه من شئون حياته اليومية.

٣ - تشجيع التفكير المستقل في الأمور الدينية والدنيوية على السواء وتحرير الفرد من التقليد الأعمى حتى في الأمو رالدينية.

٤ - تنمية القدرة على تذوق الجمال في نفوس الأفراد، وإحلال تذوق الجمال محل المناقشات الجدلية والتركيز على الألفاظ والأشكال المنطقية.

٥ - مساعدة الفرد على اكتساب المعارف الخاصة بالعلم الواقعي وبالطبيعة المادية.

ويعد مارتن لوثر (١٤٨٣-١٥٤٦م) من أبرز المفكرين في العصر الحديث، حيث أكد أن هدف التربية هو تربية الفرد تربية دينية عقلية جسمية انفعالية، ليكون قادراً على الإسهام في بناء مجتمع مسيحي سليم مدرك لالتزاماته الاجتماعية والدينية.

أهداف التربية في القرن السابع عشر

اتجهت التربية في القرن السابع عشر إلى وجهة واقعية تمثلت في المذاهب التالية:

- المذهب الإنساني: الذي يرى أن الهدف من التربية ليس فقط كسب المعرفة بل يهدف إلى تحقيق النمو الجسمي والخلقي والاجتماعي للفرد.
- المذهب الاجتماعي: الذي يؤكد أن هدف التربية هو وسيلة لإعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحة السعيدة المملوءة بالمسرات.

- المذهب الحسي: الذي ينظر إلى أن الهدف من التربية هو الاهتمام بالإدراك الحسي لأنه الطريق إلى كسب المعرفة.

ومن أشهر المفكرين في هذا القرن فرنسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦م) الذي أكد أن هدف التربية هو استثمار الطبيعة لصالح البشر، ودراسة الطبيعة تأتي عن طريق دراسة ظواهرها بواسطة الحواس وعن طريق الاستقراء.

وفي هذا السياق أكد كومينوس (١٥٩٢-١٦٧٠) أن هدف التربية هو أن نأخذ كل المعرفة البشرية في عموميتها مادة لها. أما جون لوك (١٦٣٢-١٧٠٤) فيرى أن هدف التربية هو تهذيب ملكات الفرد، وتحقيق نمو متكامل لشخصية الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية.

أهداف التربية في القرن الثامن عشر

ثم جاء عصر التنوير في القرن الثامن عشر والتي دعا إلى الرفع من شأن العقل وتحكيمه في كل الأمور بما في ذلك الأمور الدينية لأنه الوسيلة إلى السعادة الإنسانية وإلى الثورة ضد السلطة والكنيسة. وقد صاحب هذا القرن ظهور الثورة الصناعية التي أثرت بدورها على أهداف ومفاهيم وفلسفة التربية. واتجهت الأهداف التربوية إلى التأكيد على الأمور الفنية والمهنية لتسيير الأمور الصناعية.

ومن أهم الأهداف التربوية التي أكدت عليها التربية في هذا العصر ما يلي:

- تحرير العقل من جميع القيود والأوهام والخرافات، كما يجب إخضاع الأمور للاختيار والفحص (المر. هـ. ويلدرز، ١٩٧٧).
- تنمية الفرد بحيث يستطيع أن يسيطر على كل مظاهر حياته بواسطة عقله الرشيد والمستنير.
- توجيه التربية وتخصيصها لفئة معينة من البشر ليحكموا المجتمع عن طريق العقل بدلاً من حكم الأسرة والكنيسة (روبرت بالمر، ١٩٥٣،).

وقد ظهرت في هذا القرن المدرسة الطبيعية، والتي أكدت أن هدف التربية

هو خلق الفرد الحر الطبيعي الذي يعتمد على نفسه بعيداً عن القيود التي تقدمها العادات والتقاليد والنظام الاجتماعي.

ومن أبرز المربين في هذا العصر جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨) الذي يرى أن الهدف من التربية هو تهذيب قوى الطفل العقلية وجعله قادراً على تثقيف نفسه وليس حشو عقله بالمعرفة، وإنما تعليمه طريقة اكتساب المعرفة.

أهداف التربية في القرن التاسع عشر

ظهرت نزعتان تربويتان رئيستان في هذا القرن هما:

- النزعة النفسية في التربية والتي تؤكد أن هدف التربية هو إظهار لقابليات الفرد المغروسة في الطبيعة البشرية. وكان أبرز فلاسفة هذه النزعة فردريك فروبل (١٧٨٢-١٨٥٢) الذي أكد أن هدف التربية هو توجيه نمو الطفل جسميا وعقليا ووجدانيا.
- النزعة العلمية في التربية التي أكدت أن الهدف من التربية هو تحقيق الحياة الكاملة للفرد. وأبرز دعاتها هربرت سبنسر (١٨٢٠-١٩٠٢) الذي أكد هدف البقاء في التربية. فهو يرى أن البقاء أو الحياة المستكملة يجب أن تتضمن العمل على حفظ الذات، والقدرة على كسب تقدير العيش.

وفي هذا القرن ظهر في العالم العربي رفاعة الطهطاوي الذي أكد أن هدف التربية هو تنمية الموارد الجسمية وتنمية روحه بالمعارف الدينية والمعايشة. والشيخ محمد عبده الذي أكد أن هدف التربية هو إصلاح الفرد نفسياً ودينياً وفكرياً.

الأهداف التربوية في القرن العشرين

يتميز القرن العشرين بثورة علمية فكرية واسعة. هذه الثورة المعرفية المتسارعة تدعو ليس فقد إلى الاهتمام بالمعرفة وإنما الاهتمام بأشكال المعرفة وطرق الحصول عليها والاهتمام بالمبادئ الحديثة فيها مثل التعلم الذاتي، التعليم المستمر، والتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم المعاصر وهو التطور التطبيقي العملي

للمكتشفات العلمية على الصناعة. وكذلك العولمة، أي تقارب العالم بسبب وسائل الاتصالات الحديثة. والمعلوماتية وهي الحصول على المعلومات من أرشيف التكنولوجيا للمعلومات. والاتجاهات التربوية المعاصرة في سيكولوجية المتعلمين والاهتمام بخصائص نموهم ومتطلباتهم والدراسات النفسية المتعلقة بها.

كما ظهرت في هذا القرن بعض الثورات المنهجية التي تواجه التحديات كالتغير الثقافي والصراع بين القيم القديمة والقيم الحديثة والثورات ضد الاستعمار والقومية العربية التي ظهرت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر التي تؤكد أن قوة الأمة ومكانتها ترتبط بقدراتها على تربية أبنائها وتثقيفهم لمواجهة التخلف والاستعمار. وقد أصبح للتربية في هذا القرن أهداف اقتصادية وذلك لربط العمل بالتعليم، وأهداف اجتماعية وذلك لإعداد الفرد للحياة في المجتمع ومواجهة التغيرات، وأهداف علمية تشجعه على النشاط الذاتي واكتساب طرق البحث عن المعرفة، وأهداف خلقية ذات علاقة بقيم المجتمع. (شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، ١٩٩٤، ص٢٤٢).

وقد ظهرت في هذا القرن عدة فلسفات أهمها الفلسفة الوجودية التي تؤكد أن هدف التربية هو تنمية الفرد وتوجيهه ليكون إنساناً واعياً ومدركاً للظروف التي تحيط به، وأن تنمي لديه موقفاً نحو وجود له معنى.

كما ظهرت الفلسفة البرجماتية التي أكدت أن هدف التربية هو تمكين المتعلم من أن يتعامل مع المواقف الصعبة، وأن يكتسب المعرفة عن طريق النشاط الذاتي وذلك بتوفير الخبرات والبيئة والتوجيه المناسبين.

ومن أبرز دعاة هذه الفلسفة جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) الذي أكد أن هدف التربية هو إعداد الفرد عن طريق الخبرة ليكون عضواً اجتماعياً فاعلاً في المجتمع، مع مراعاة التوازن بين حاجاته الحاضرة ومتطلباته المستقبلية.

ثم ظهر الاهتمام بعلم السلوك، وطالب السلوكيون بضرورة الاهتمام بالقياس والتقويم لتعرف التغير في الأداء، وصاحب ذلك تصنيف الأهداف التربوية الخاصة: على يد بنيامين بلوم (Bloom, 1968) في كتابه «أهداف التربية»

ليحدد مستويات الأهداف المعرفية، ثم جاء بلوم وزميله دافيد كراتول (Krathwol, 1964) ليضعا تصنيفاً للجانب الوجداني. ثم جاءت محاولات كثيرة لتصنيف الأهداف النفس حركية مثل تصنيف هارو (Harrow & Simpson, 1972)، وتصنيف كيبلر (Kiblar, 1981). . وتصنيف البغدادي ١٩٨٤.

أنواع الأهداف التربوية ومستوياتها

تتنوع الأهداف التربوية في درجة عموميتها، فمنها الأهداف العامة (طويلة المدى)، ومنها الأهداف الخاصة (قصيرة المدى). ومهما اختلفت هذه الأهداف فجميعها موجه نحو تعديل السلوك الإنساني، والأهداف التربوية العامة والخاصة تكمل بعضها البعض.

وفيما يلي عرض موجز للأهداف التربوية:

١ - الأهداف التربوية العامة (أهداف بعيدة المدى)

هي أهداف تربوية عامة شاملة عالية، تعمل على توجيه النظام التربوي في المجتمع، وترتبط بالتوجهات الوطنية فيه. وتتطلب هذه الأهداف فترات طويلة لتحقيقها، حيث إن تحقيقها مرتبط بالأهداف الأقل عمومية منها، لذا ينبغي أن تختار الأهداف التربوية العامة بعناية، وأن تتصف بالواقعية، وتبنى على أساس من الدراسة والبحث، وأن تتضافر الجهود لتحقيقها.

وترتبط الأهداف التربوية العامة بفلسفة المجتمع بما تتضمنه من أبعاد اقتصادية وسياسية واجتماعية، الأمر الذي يتحدد في ضوئه الإطار العام لمواصفات المواطن المرغوب فيه.

وهكذا تعتبر الأهداف العامة المصدر الرئيس الذي ترجع لها الأجهزة التربوية لرسم سياستها التعليمية من تنظيم للسلم التعليمي، وتحديد أهداف كل موجه والربط بينها وبين خصائص المستقبل التربوية والاتجاهات العالمية المعاصرة وطبيعة المواد الدراسية. وهنا يأتي دور واضعي المناهج لتحديد أهداف كل منهج وإعداد المحتوى الدراسي الذي يتناسب مع هذه الأهداف ويستطيع تحقيقها.

وتصاغ الأهداف العامة للتربية بعبارات عامة وواسعة وعريضة ولا يتحدد من خلالها النواتج التعليمية المتوقعة من المتعلمين بعد انتهاء الخبرة التعليمية. فأهداف مثل إعداد المواطن الصالح، تنمية القدرة على التفكير الناقد، إكساب المفاهيم الإسلامية، الإيمان بالتعاون، تنمية الروح الديمقراطية، مثل هذه الأهداف لا تساعد المعلم على تأدية عمله ولا المتعلم على فهم ما هو مطلوب منه وذلك لعديد من الأسباب منها:

١ - أن هذه الأهداف لا تساعد على تحديد نوع الخبرات التعليمية التي ينبغي توفرها، حتى يمكن تحقيقها، فعلى سبيل المثال: ما هي الخبرات التي تحقق هدف مثل إعداد المواطن الصالح. ثم ما المقصود بالمواطن الصالح وأنماط سلوكه وعلاقته بزملائه وأفراد المجتمع الذي يعيش فيه. كذلك هدف مثل تنمية التفكير الناقد مثلاً، ما هو التفكير الناقد؟ وما نوع الخبرات التي سيتبعها المعلم لتحقيق هذا الهدف. إن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى تقسيمه إلى مجموعة من الأهداف الفرعية مثل:
- القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة.
- القدرة على الخروج باستنتاجات عن المادة العلمية.
القدرة على التوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات.
- القدرة على إصدار حكم على المعلومات.

٢ - أن الأهداف العامة لا تساعد على اختيار نوع الوسائل لتحقيق مثل هذه الأهداف فمثلاً: هدف مثل إكساب المتعلمين المفاهيم الإسلامية، لا يمنح المعلم مؤشرات تساعده على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

٣ - أن الأهداف العامة لا تساعد في وضع استراتيجية للتدريس وتحديد دور المعلم، وكذلك ترتيب الخبرات التربوية، فعند تحقيق هدف مثل تنمية الروح الديمقراطية لا يتضح من الهدف ما هو المطلوب من المتعلم بالتحديد.

٤ - لا توضح الأهداف العامة أسلوب التقويم الذي يتبعه المعلم مع المتعلم.

لكل هذه الأسباب فإن الحاجة تدعو إلى ضرورة ترجمة تلك الأهداف العامة إلى نوع آخر من الأهداف (الأهداف الخاصة) يتحدد من خلاله السلوك المتوقع من المتعلم بدقة وكذلك تحديد المعايير التي في ضوئها يتم تقويمه.

الأهداف التربوية الخاصة (أهداف قريبة المدى)

هي أهداف تربوية خاصة محددة واضحة سهلة التحقيق، تعمل على توجيه عملية التعليم والتعلم، وتسمى بالأهداف السلوكية أو الإجرائية أو الأدائية، لأن عباراتها تصف الأداء المتوقع من المتعلم في نهاية الخبرة التعليمية، وهي السلوك الذي يظهره المتعلم ويمكن ملاحظته وقياسه حتى يتأكد المعلم بأن التعلم قد حدث وذلك في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

وتختلف الأهداف السلوكية عن الأهداف العامة في عديد من الأمور هي:

- أن الأهداف العامة عملية تسبق اختيار المحتوى بل هي الأساس في اختيار المحتوى الدراسي للمقررات الدراسية. أما الأهداف السلوكية فهي عملية لاحقة على وضع المحتوى، ذلك أن اشتقاقها وصياغتها إنما تستمد أصلاً من واقع ومحتوى المادة الدراسية.
- أن الأهداف العامة للتربية توضع بواسطة قادة الفكر السياسي والتربوي في المجتمع. أما الأهداف السلوكية فهي أساساً من وضع المعلم، يضعها في ضوء المحتوى الذي يكلف بتدريسه. والأهداف السلوكية بهذا المعنى لها عدة مكونات هي: السلوك النهائي، معايير الأداء، الشروط الاختبارية.

ويعتبر السلوك النهائي ذلك الجزء الذي يعبر عن الناتج التعليمي الذي يتوقعه المعلم من المتعلم بعد مروره بالخبرة التعليمية. أما معايير الأداء فيقصد بها أدنى مستوى يقبله المعلم من أداء المتعلم ويعتبره دليلاً على أن التعلم قد حدث. فالمعيار هو الميزان الذي يحكم في ضوئه على كفاءة ودقة السلوك النهائي ودليلاً على حدوث التعلم.

وأخيراً الشروط الاختبارية التي ترتبط بالمواقف الاختبارية التي يمد بها

المتعلم والذي يحدد فيها أنواع المساعدات التي سيسمح بها في أثناء الامتحان مثل استخدام الآلة الحاسبة أو قاموس أو خريطة صماء.. وغيرها.

وعلى واضعي الأهداف التربوية الخاصة مراعاة بعض الاعتبارات حين تحديدها لتحقيق الاستفادة القصوى منها:

- أن يتناسب الهدف مع قدرات المتعلمين.
- أن يتضمن نوعية السلوك الذي نريد أن يحققه المتعلم في نهاية التعلم.
- أن يكون الهدف قابلاً للقياس والملاحظة والتطبيق بالوسائل المتاحة.
- أن تتفق الأهداف مع مبادئ التعلم، كالاستعداد والواقعية وغيرهما.
- أن يراعى المدة الزمنية التي يتطلبها تحقيق الأهداف.
- أن يحدد المعيار الذي يمكن من خلاله قياس أداء المتعلم.
- أن تتصف بالوظيفية، أي توظيف نتائج التعلم في الحياة اليومية.

تصنيف الأهداف السلوكية

صنف بلوم وزملاؤه (Bloom, et al., 1956) الأهداف السلوكية إلى مجالات ثلاثة هي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي. ويقابل هذا التصنيف أنواع الوظائف التي يقوم بها الإنسان وهي الفكر والانفعال والعمل. ونستعرض باختصار هذه المجالات:

أولاً: المجال المعرفي

صنف بلوم الأهداف السلوكية في المجال المعرفي بطريقة تتوافق مع النظريات النفسية في التعلم من البسيط إلى العمليات العقلية المتقدمة، وهي تتضمن المستويات التالية من الأدنى إلى الأعلى:

١ - تذكر المعرفة.

٢ - الفهم وتشمل: الترجمة، التفسير، الاستنتاج.

٣ - التطبيق.

٤ - التحليل.

٥ - التركيب.

٦ - التقويم.

وتقاس أهداف المجال المعرفي عن طريق الاختبارات.

ثانياً: المجال الوجداني

هي أهداف مرتبطة بالقيم، وتقوم على ربط المعلومات التي يحصل عليها المتعلم بوجدانه حتى يسلك سلوكاً وجدانياً تجاه الأفراد أو الأشياء.

وقد صنف كراثول Krathowl وبلوم وماسيا (١٩٦٤) المجال الوجداني من البسيط إلى المعقد في خمسة مستويات وهي من الأدنى إلى الأعلى:

١ - التقبل.

٢ - الاستجابة.

٣ - التقييم.

٤ - التنظيم.

٥ - التمييز.

ويستطيع المعلم أن يلاحظ سلوك المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه بعد الانتهاء من عملية التعلم.

ثالثاً: مجال الأهداف النفس حركية

وهي أهداف مركبة تعتمد على الحركة والاستجابات الحركية مثل الكتابة، القراءة، استخدام الكمبيوتر، لغة الإشارة.. الخ، ومستويات مجال الأهداف النفس حركية. من المستويات الدنيا إلى المستويات الأكثر تعقيداً:

١ - الاستقبال.

٢ - التهيئة.

٣ - الاستجابات الموجهة.

٤ - الاستجابة الميكانيكية.

٥ - الاستجابات المركبة.

٦ - التكيف.

٧ - التنظيم والابتكار.

وتصنيف الأهداف التربوية بهذا الشكل لا يعني انعزال أحد أنواع السلوك كلياً عن الأنواع الأخرى، بل يساعدنا ذلك على التركيز على السلوك المرغوب إجراء تغيير فيه في ميدان واحد من هذه الميادين، أثناء وضع تعليمي معين (Gage, N.L. & Berliner, 1979).

أهمية دراسة الأهداف التربوية

إن الأهداف التربوية لها أهمية بالغة في العمل التربوي، فيقول جانييه Gagne في ذلك: «إن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى من أية عملية تربوية» (Gagne, 1977, p. 48).

وتكمن أهمية الأهداف في أنها تعمل على:

١ - وضوح الرؤية المستقبلية

نستطيع عن طريق الأهداف التربوية أن نحدد الاتجاه الذي نسلكه، والخطوات التي نخطوها والأعمال التي نؤديها للوصول إلى هذه الأهداف. فمتى ما تحددت الأهداف سهل معها تحديد الأعمال التي توصل إليها من خلال توجيه جهود الإمكانات البشرية وتسخير الإمكانات المادية تجاهها. فتحديد الأهداف التربوية على مستوى المجتمع يؤدي إلى الاتجاه الفعلي والواقعي الصحيح للوصول بالمجتمع إلى التقدم والازهار، ويبعده عن التخبط والعشوائية في العمل.

وعلى مستوى المعلم فمعرفته بالأهداف التعليمية الخاصة من الممكن أن تؤدي إلى تحسين أدائه وتعرف الطرق التي يتبعها للارتقاء بهذا الأداء.

- الاختيار الأمثل للوسائل

يساعد تحديد الأهداف التربوية على الاختيار الأمثل للوسائل والبرامج التربوية والتعليمية المختلفة، واستخدامها استخداماً حسناً، فعن طريق الأهداف التربوية يستطيع من يضع البرامج والمناهج اختيار محتوياتها بطريقة سليمة تعمل على تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت وكلفة. ويستطيع المعلم أن يحقق الأهداف التعليمية الخاصة عن طريق اختيار الوسائل المعينة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

- تعرف المستوى الأعلى للإنجاز

تعمل الأهداف التربوية وبخاصة إذا كانت محددة وواقعية على تحديد المستوى الأعلى الذي يراد الوصول إليه بكل سهولة وسرعة. فتعتبر الأهداف التربوية المعيار الذي نقيس في ضوئه مدى ما توصلت إليه من مستوى. فعلى سبيل المثال الأهداف التربوية الواقعية والواضحة تساعد المخططين على تنبؤ التوقعات المستقبلية بالمستوى الذي يسعون إليه. كما أن الأهداف التعليمية الخاصة عندما تكون مصاغة بطريقة واضحة ومحددة، تساعد المعلم على تعرف المستوى الذي يرغب في الوصول إليه في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية، حتى يستطيع أن يعيد النظر في طريقته وأسلوبه التدريسي ونشاطاته التعليمية إذا كان هناك خلل أو قصور.

- تقويم العملية التربوية والتعليمية

تساعد تحديد الأهداف التربويين على تقويم العملية التربوية والتعليمية حيث إنها تعتبر كمعيار لإجراء عملية التقويم. ويعتمد التربويون على التغذية الراجعة Feedback في تطوير العملية التربوية والتعليمية وذلك لتعرف الأسباب التي حالت دون تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة على الوجه الأفضل. فقد تفشل

الخطط التربوية إذا كانت أهدافها طموحة، أو إذا لم يشترك المنفذون في وضع هذه الأهداف مما يؤدي إلى قصور في عملية التنفيذ وبالتالي عدم تحقيقها. فدراسة الأهداف التربوية تسهم في مراجعة العملية التربوية وتخطي جوانب النقص والقصور فيها. كما قد يعود عدم تحقيق المعلم للأهداف التعليمية الخاصة إلى الطريقة التي يتبعها في التدريس، لذا فمراجعة الأهداف تتطلب من هذا المعلم تنويع طرائق التدريس واستخدام الحديث منها.

- تحديد أساليب التقويم

تعين الأهداف التربوية التربويين على تحديد أساليب تقويمية تتطابق مع الأهداف لمعرفة ما تحقق منها. فعادة ما تتوافق أساليب تقويم الخطط التربوية مع الأهداف التي حددت في المجتمع. وكذلك يحدد المعلم الأسلوب التقويمي الذي يتلاءم مع الهدف السلوكي فإذا كان الهدف السلوكي يركز على أهمية التذكر والاسترجاع فإن أساليب التقويم ستعتمد على استرجاع المعلومة المطلوبة. أما إذا كان الهدف هو مستوى التركيب، فالتركيز هنا على أساليب التقويم التي تؤكد تركيب المعلومات والأفكار وتشجع على الإبداع والابتكار.

مصادر الأهداف التربوية

تعددت الآراء واختلفت حول عدد المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية، بل وعلى ترتيب هذه المصادر. فهناك الرأي الذي يؤكد أن يكون المجتمع بقضاياه وفلسفته وماضيه وحاضره المصدر الأول. ويرى البعض الانطلاق من حاجات الفرد ومتطلبات نموه. كما يرى البعض الآخر الانطلاق من الدين وجعله المصدر الأول للاشتقاق، بينما يرى آخرون تضمين الدين مع المجتمع وطبيعته، ويؤكد بعض التربويين أن تتصدر طبيعة العصر وثقافته التكنولوجية مقدمة هذه المصادر. وهكذا ومع تعدد واختلاف الآراء إلا أنها جميعاً متكاملة، حيث يُكمل أحدهما الآخر. وسنتناول في هذا الجزء مصادر اشتقاق الأهداف وهي:

١ - طبيعة المجتمع

يعد المجتمع من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية. فالمجتمع بتاريخه وحاضره ومستقبله وعقائده ودينه وفلسفته وقضاياه ومشكلاته وتوجهاته وحاجاته، من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الأهداف التربوية، ويضعه كثير من التربويين والمفكرين في المرتبة الأولى. فإحدى وظائف التربية أن تعمل على نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر مع تهذيبه وتخليصه من الشوائب وتحديثه ليتلاءم مع الحياة المعاصرة. كما تعمل التربية على تناول قضايا المجتمع ومشكلاته في مناهجها، وإعداد الأفراد الإعداد السليم حتى يستطيعوا مواجهة هذه المشكلات والإسهام في حلها. وتهتم التربية بالفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، فهي الإطار الذي يحدد الأهداف بموجبه. فهناك من المجتمعات من يؤمن بالفلسفة الشيوعية أو الرأسمالية، أو الفلسفة الديمقراطية أو الاستبدادية. ولكل نظام أهدافه التي تحدد إجراءاته، وبالتالي تتجسد في الأهداف التربوبة. لذا على واضعي الأهداف التربوية أن يتعرفوا فلسفة المجتمع والتوجهات التي تصاحبها ومتطلبات الجماعة والعقائد التي تؤمن بها، حتى يراعوا هذه التوجهات والمتطلبات والأفكار والعقائد عند وضعهم للأهداف التربوية.

وتهتم التربية كذلك باحتياجات المجتمع ومتطلباته وتحدياته وطموحاته، وذلك عن طريق ربط الأهداف التربوية بتوجهات المستقبل، وإعداد الأفراد الذين يمتلكون عديد من المهارات والقدرات والإمكانات للإسهام في بناء المستقبل وخدمة المجتمع بكفاءة.

ومن هذا المنطلق يجب أن يراعي من يصمم الأهداف التربوية حين اشتقاقها من المجتمع بعض الاعتبارات مثل:

- شمولية النظرة إلى المجتمع، أي النظر إلى المجتمع من جميع جوانبه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، والاهتمام بماضيه وحضارته وحاضره ومستقبله، حيث إنها ترتبط بعضها ببعض.

- مراجعة ثقافة المجتمع وتهذيبها، بمعنى دراسة ثقافة المجتمع ومراجعتها من حين إلى آخر وتهذيبها وتنقيحها وتقديم الصالح منها بما يتلاءم مع متطلبات هذا العصر.
- ربط الأهداف التربوية بتوجهات المجتمع، بمعنى عدم وضع الأهداف التربوية بمعزل عن استراتيجيات الدولة وخططها التنموية حتى يتم التكامل والتناغم معها.
- ربط الأهداف التربوية بفلسفة المجتمع، حيث إنها معيار هام لانتقاء الأهداف التربوية. وعادة ما ترتبط الفلسفة التربوية في المجتمع بالفلسفة العامة التي يؤمن بها الجماعة. فالمجتمع الذي يؤمن بالديمقراطية تتجه المؤسسات التربوية إلى ممارسة الأسلوب الديمقراطي الذي يخلق الفرد الحر المتحمل للمسؤولية الاجتماعية، والمعبر عن آرائه بكل حرية ومسؤولية.

٢ - طبيعة العصر

تتميز طبيعة العصرالحالي بالتطورات السريعة والعولمة والمعلوماتية والثورات البيولوجية والتقارب السكاني والتحضر واحترام حقوق الإنسان وغيرها من ملامح التغير في طبيعة هذا العصر. وتنعكس هذه التغيرات بطريقة مباشرة وغير مباشرة على التربية، لذا يجب أن تتضمنها الأهداف التربوية، حيث يحتاج هذا العصر الإنسان المنتج المبدع المبتكر، الذي يتقبل الثقافات الأخرى ويتعايش معها بسلام، ويستخلص ما يفيده منها، ويتقبل التغيرات السريعة ويواكبها، ويستخدم التكنولوجيا الحديثة في حياته اليومية، ويعي أهميتها في تقدم الأمم.

لذا فعلى واضعي الأهداف التربوية حين اشتقاقها من طبيعة العصر وثقافته مراعاة بعض الاعتبارات مثل:

- مواكبة التطورات التكنولوجية والمعلومات والعولمة وتضمينها الأهداف التربوية، حتى تكون الإطار الذي تصمم على أساسه المناهج الدراسية.

- صياغة الأهداف التربوية بشكل يحث المربين على إكساب المتعلمين الاتجاهات العلمية والاجتماعية الحديثة.
- صياغة الأهداف التربوية بحيث تساعد المعلمين على تصميم أساليب تقويمية حديثة تقيس مكتسبات الثقافة المعاصرة.
- صياغة الأهداف التربوية بحيث تكفل الاتجاه إلى إحداث تغييرات في الفرد والمجتمع.

٣ - طبيعة الفرد

تهتم التربية بطبيعة المتعلم واحتياجاته ومتطلبات نموه، فهو المحور الذي تدور حوله العملية التربوية. لذا كان من الضروري أن تكون طبيعة الفرد واحتياجاته أحد المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية. ويجب أن تتوافر لواضعي الأهداف التربوية النظريات والدراسات النفسية التي تتناول الفرد وطبيعته واحتياجاته، حتى يتمكنوا من وضع الأهداف على أسس علمية سليمة لتتلاءم مع العمر العقلي والزمني للمتعلم، وبالتالي اختيار المناهج الدراسية التي تشبع رغباته وميوله وتنمي قدراته وإمكاناته.

لذا يتحتم على واضعي الأهداف التربوية حين اشتقاقها من هذا المصدر أن يراعوا ما يلي:

- الاطلاع على النظريات والدراسات التربوية والنفسية الحديثة التي تختص بدراسة الفرد ومشكلاته واحتياجاته وسبل إشباعها.
- صياغة الأهداف التربوية بصورة تتفق مع نتائج الدراسات الحديثة في مجال السلوك الإنساني.
- دراسة طبيعة الفرد ضمن الإطار الثقافي والمؤثرات المجتمعية الأخرى.
- صياغة الأهداف التربوية بصورة تراعى فيها الفروق الفردية بين الأفراد.
- الإلمام بالتغيرات العالمية التي يمكن أن تؤثر في شخصية الفرد.

خصائص الأهداف التربوية

تعد الأهداف التربوية محددات للعملية التربوية. وهي تتصف بخصائص معينة مثل:

- أنها ترتبط بالقيم التي يؤمن بها المجتمع. فعادة ما تختار الأهداف التربوية التي تتضمن لقيم محددة اختير من قائمة القيم الأساسية المرغوب فيها ومنها القيم المادية كقيمة الأكل والمسكن، ومنها القيم الاجتماعية كالتعاون، والقيم المعرفية كالحق والحقيقة والقيم الأخلاقية كالعدل والشرف والأمانة، والقيم الجمالية، والقيم الروحية التي تربط الإنسان بخالقه. وعادة ما تعمل الأهداف التربوية على تأكيد القيم الروحية في المجتمعات التي يكون هذا النوع من القيم في سلم أولوياتها، أو القيم المادية في المجتمعات التي تهتم بالماديات وهكذا.
- أنها ترتبط بالنظرية الفلسفية التي يؤمن بها المجتمع. فبعض المجتمعات تؤمن بالفلسفة التي تؤكد أن الأهداف موجهة للنمو الإنساني، حيث إنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمواقف الحاضرة. وتعتبر هذه النظرة نظرة قاصرة فالاعتماد الكلي على الحاضر دون الرجوع إلى الماضي، أو التطلع إلى المستقبل يجعل العملية التربوية غامضة وغير واضحة المعالم.
- أنها ترتبط بالوسائل، فالهدف والوسيلة يكمل كل منهما الآخر، ولا يستطيع الفصل بينهما. ويمكن أن ننظر إلى الهدف على أنه نهاية عملية تتكون من سلسلة من الأعمال أو الأهداف الفرعية، والتي تقع بين نقطة البداية والنهاية. وهي في ذات الوقت وسائل إذا ركزنا أفكارنا إلى الهدف البعيد.. ويقول جون ديوي في هذا الصدد «أنه عندما ننظر إلى العمل على أساس أنه سلسلة متصلة الحلقات من الأفعال، فالهدف هو آخر عمل نفكر فيه، أما الوسائل فهي الأعمال التي نقوم بها قبل ذلك» (محمد لبيب النجيحي، ١٩، ص١٦٠).

ويعتمد نجاح الأهداف التربوية على حسن اختيار الوسائل المناسبة. فمثلاً تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة والوصول إليها بسهولة، يعتمد على الوسائل والأساليب التي يختارها المعلم في إجراءاته التدريسية وطريقة أدائه في توصيل المحتوى العلمي للمتعلمين، وبالتالي تعديل سلوكهم.

فالهدف يحتاج إلى وسيلة لتحقيقه. فقد يبحث الإنسان عن وسائل تساعده على الوصول إلى الهدف، ولكنه لا يجدها. وفي هذه الحالة يسمى ما لديه هدفاً نظرياً. والهدف النظري هو الهدف الذي نفكر فيه ونتمنى تحقيقه دون أن ننقل هذه العملية من تفكير إلى واقع، أي دون استعمال وسائل معينة لتحقيقه، أو تعرف الظروف والمعوقات التي قد تقف حائلاً دون تحقيقه. وهذا يختلف عن الهدف الواقعي الذي يتحقق عن طريق الوسائل الاجتماعية والمادية التي يحددها الإنسان للوصول إلى الهدف.

- إنها ترتبط بواقع المجتمع وظروفه وأوضاعه ومشكلاته. والأهداف التربوية تتغير بحسب المتغيرات التي تطرأ على المجتمع مما يضفي درجة من المصداقية عليها ويعطيها دعماً وقوة. فعلى سبيل المثال أحد الأهداف التربوية الهامة بعد تحرير الكويت هو إعادة بناء الإنسان الكويتي، وترسيخ الولاء للوطن والاهتمام بالحس الوطني لديه. وقد ترجم هذا إلى مناهج ونشاطات تربوية وتعليمية تؤكد هذا الهدف.
- إنها ترتبط بالخطط والبرامج التربوية التي تحقق احتياجات المجتمع ومتطلباته وتطلعاته، فهي تعتبر محددات وموجهات لجميع الخطط والاستراتيجيات التربوية في المجتمع.

معايير الحكم على صلاحية الأهداف التربوية

توجد بعض المعايير التي تحكم على مدى صلاحية الأهداف التربوية. ومن هذه المعايير ما يلي:

- أن تتصف الأهداف التربوية بالمرونة، أي أن تساير مرونة هذا العصر

ومتغيراته المتلاحقة، وأن ترتبط بالمواقف التربوية المتغيرة. فالأهداف الجامدة تؤدي إلى المركزية، وتقتل روح الإبداع والتجديد والابتكار لدى من سيطبقها.

- أن تتصف الأهداف التربوية بالوضوح. بمعنى أن تصاغ على أسس علمية سليمة واضحة نابعة من التجارب العملية، حتى تتضح في ذهن واضعيها وفي ذهن من سيطبقها.
- أن تتصف الأهداف التربوية بالاستمرارية. بمعنى أن لا تكون نهائية، لأن الأهداف ترتبط بالتربية، والتربية عملية مستمرة، لذا فهي تجعل من الأهداف بعد تحقيقها وسيلة لما بعدها من أهداف، وتستمر إلى فترات زمنية طويلة.
- أن تكون الأهداف التربوية واقعية متمثلة واقع المجتمع وظروفه ومشكلاته وقضاياه. بمعنى أن تكون قابلة للتطبيق في ظل الظروف والإمكانات البشرية والمادية المتاحة في المجتمع.
- أن تكون الأهداف التربوية مترابطة ومتكاملة من حيث معالجتها لمشكلات المجتمع المتشابكة المترابطة العناصر.
- أن ترتبط الأهداف التربوية بفلسفة المجتمع بمعنى أن تجسد الفلسفة التي يؤمن بها أفراد المجتمع.
- أن تصاغ الأهداف التربوية بطريقة تدعو إلى إحداث التغيرات الإيجابية في الفرد والمجتمع.

واقع الأهداف التربوية في دولة الكويت

نتناول في هذا الجزء نبذة مختصرة عن واقع الأهداف التربوية في دولة الكويت وذلك من خلال الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية.

لقد مرت الأهداف التربوية بدولة الكويت في مراحل عديدة كان أولها الجهود التي بذلها إسماعيل القباني ومتى عقراوي في عام ١٩٥٥ حيث حددت الأهداف التربوية في الكويت آنذاك بما يلي:

- إزالة الأمية عن المجتمع الكويتي.
- نشر المبادئ الدينية والأخلاقية المستمدة من الدين ومن خير ما في الحياة العربية من تقاليد وعادات.
- بث روح المواطنة الكويتية خاصة والعروبة عامة.
- بث روح الديمقراطية وتعود روح الديمقراطية في العمل.
- بث المبادئ الصحية الفردية والعامة، وغرس العادات الصحية.
- غرس الميل إلى العمل اليدوي المنتج.
- رياضة الجسم وتقويته.
- تنمية روح الإبداع والابتكار لدى الأفراد. (اسماعيل قباني، متى عقراوي، ١٩٥٥، ص ص ١٥-١٧).

ثم تلت تلك الجهود التوجهات التربوية التي تضمنتها الخطة التربوية الأولى للسنوات ٦٧/١٩٦٨- ٧١/ ١٩٧٢ ومن هذه التوجهات:

- تحقيق احتياجات المجتمع ومتطلبات التقدم الثقافي والعلمي.
- تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- مراعاة تحقيق التفاعل والتأثر بالتقدم العلمي والثقافي والأخذ بأساليب التعليم الحديثة.
- مراعاة المرونة بحيث تكون الخطط قابلة للتغير وفقاً لما يطرأ على التربية والتعليم من تطور وتقدم (مجلس التخطيط، ١٩٦٨، ص٢٢٤).

وقد عملت وزارة التربية على ترجمة هذه التوجهات إلى أهداف تربوية، منها:

- مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة والتطور العلمي والتكنولوجي وتعديل المناهج الدراسية بما يكفل إثراءها بالمستحدثات الجديدة.
- العناية بإعداد المعلم وتدريبه.
- تنويع برامج التعليم ومعاهده على مستوى المرحلة الثانوية وما بعدها.

- توجيه الطلاب وتشجيعهم على الالتحاق بالدراسات العلمية والفنية.
- الاهتمام بالتعليم الفني والمهني.
- تحقيق الترابط بين خطط التعليم وبرامجه وبين متطلبات خطط التنمية. (وزارة التربية، ١٩٧٢، ص١).

ونلحظ أن هذه الأهداف وإن تضمنت الدعوة إلى مواكبة العصر والمستحدثات إلا أنها أهداف مرحلية أكثر من كونها أهدافاً عامة للتربية.

ثم ظهرت المرحلة الثالثة وهي الفترة التي بدأت بتشكيل اللجان عام ١٩٧٤ لصياغة الأهداف التربوية العامة، وذلك استناداً إلى أهداف الخطة الإنمائية للسنوات ٧٣/ ١٩٧٤ - ٧٩/ ١٩٨٠ وقد شارك في وضعها عديد من رجالات المجتمع من مختلف القطاعات. ويمكن أن نصنف الأهداف التربوية في دولة الكويت إلى:

أولاً: أهداف تربوية بعيدة المدى Educational Aims (الأهداف العامة للتربية)

وقد اشتقت الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت من أربعة مصادر هي:

١ - طبيعة المجتمع الكويتي ودينه وفلسفته وتراثه الثقافي: حيث إنه مجتمع إسلامي، عربي، ديمقراطي، مستقل، له ظروفه الخاصة. وقد انبثق من هذا المصدر عشرون هدفاً عاماً. وهي أهداف اتصفت بالشمولية والتكامل والواقعية والتدرج والمرونة.

٢ - طبيعة العصر الذي نعيش فيه: حيث يتصف العصر بالتقدم العلمي والتكنولوجي، والإنفجار الثقافي والتطور السريع، سرعة الاتصال وسهولته، الارتباط بين العلم والعمل، التغير الاجتماعي السريع، الابتكار والتجديد. وقد تم اشتقاق ستة أهداف عامة.

٣ - مطالب المتعلمين وخصائصهم: حيث تستند الأهداف التربوية إلى الدراسات النفسية والتربوية التي تحدد مطالب النمو لدى المتعلمين في مجالات النمو العقلية والوجدانية والنفس حركية. وقد تم اشتقاق تسعة أهداف عامة. حيث تتسم بالتوازن بين جميع جوانب نمو المتعلم.

٤ - الاتجاهات التربوية المعاصرة: تدعو الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى تحقيق عديد من المبادئ الهامة كالحاجة إلى التربية المستمرة، والتعلم الذاتي، والتعلم التكنولوجي، والاهتمام بالعلوم وغيرها. وقد تم تحديد أربعة أهدافاً عامة ضمن هذا المصدر.

الهدف الشامل للتربية

حددت وزارة التربية في دولة الكويت الهدف الشامل للتربية كما يلي: «تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحيا وخلقيا وفكريا واجتماعيا وجسميا إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي وفلسفته وآماله، وفي ضوء مبادئ الإسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي ونجاحه، والمجتمع العربي والعالمي بعامة. (وزارة التربية، ١٩٧٦، ص٢١).

ثانياً: الأهداف متوسطة المدى Educational Gaols وهي أهداف المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)

وهي التي اشتقت من الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت، وهذه الأهداف المرحلية تترجم إلى أهداف للمواد الدراسية وإلى أهداف سلوكية إجرائية. وقد اشترك في وضعها عديد من المسؤولين والعاملين في ميدان التربية. وقد صدرت وثيقة أهداف المراحل التعليمية في دولة الكويت في عام ١٩٨٣ لتراعي الطبيعة الخاصة للعملية التربوية في المرحلة التعليمية. فكل مرحلة تعليمية لها أهداف خاصة بها وتنقسم هذه الأهداف إلى جوانب النمو الخمسة وهي: النمو الروحي، النمو العقلي، النمو النفسي، النمو الاجتماعي، النمو الجسمي. وكل جانب من هذه الجوانب يضم ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحركي. وسنعرض على سبيل المثال فيما يلي أهداف المرحلة الابتدائية. (وزارة التربية، ١٩٨٣).

أولاً: الجانب الروحي

الهدف العام: اكتساب المتعلم المفاهيم الأساسية للدين الإسلامي، والاتجاهات والقيم التي تساعد على بناء العقيدة الإسلامية الصحيحة، وتمكنه من الممارسة السليمة للعبادات والأخلاق الإسلامية القويمة.

ويشتمل هذا الجانب على **المجال المعرفي** الذي يؤكد المبادئ الأساسية للعقيدة الإسلامية، والطريقة الصحيحة لأداء العبادات، ومعرفة قدر من القرآن الكريم، وإدراك المتعلم لواجباته نحو ذاته ونحو الآخرين.

والمجال الوجداني الذي يؤكد الإيمان بالله سبحانه وتعالى والاهتمام بالعبادات واحترام القرآن الكريم والرضى بعمل أخلاقيات الإسلام. **والمجال الحركي** الذي يؤكد ممارسة السلوك الصحيح لآداب الإسلام.

ثانياً: الجانب العقلي

الهدف العام: اكتساب المتعلم المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تتفق ومرحلة نضجه وتسهم في تكوين شخصيته وتساعده على التكيف الناجح مع بيئته.

ويضم هذا الجانب **المجال المعرفي** الذي يؤكد تنمية الحصيلة اللغوية، ومعرفة الرموز والمفاهيم الحسابية، واكتساب بعض المعارف الاجتماعية والعلمية والتعليمية وأساليب التفكير السليم.

كما يضم **المجال الوجداني**، الذي يؤكد الميل للقراءة، وتقدير أهمية الاستخدام الكمي في الحياة، وتقدير التقدم العلمي والتقني، وتنمية الاتجاه نحو التفكير العلمي.

والمجال الحركي، الذي يؤكد تكوين مهارات الاتصال اللغوية الأساسية، وتنمية القدرة على استخدام العمليات الحسابية، واستخدام بعض الأدوات والأجهزة، وتنمية القدرة على الملاحظة.

ثالثاً: النمو النفسي:

الهدف العام: اكتساب المتعلم المعارف والاتجاهات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويضم هذا الجانب **المجال المعرفي** الذي يؤكد إدراك المتعلم ما ينص به من استعدادات ومواهب، ومعرفته أساليب التعبير عن الذات، وأهمية تنظيم الوقت والعمل.

رابعا: النمو الاجتماعي

الهدف العام: اكتساب المتعلم قدراً من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات ومهارات التعامل الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

ويضم هذا الجانب: **المجال المعرفي**: الذي يؤكد إدراك العلاقات الاجتماعية، ومعرفة البيئة الكويتية، والإلمام بالمؤسسات المختلفة، وإدراك أهمية العمل، وفهمه لدوره الاجتماعي.

والمجال الوجداني: الذي يؤكد تنمية الشعور بالانتماء لأسرته ومدرسته ووطنه والانتماء للوطن العربي والإسلامي، تكوين اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو المسؤولية والعمل والتعاون وتقدير دور العاملين، واحترام حقوق الإنسان.

والمجال الحركي: الذي يؤكد اكتساب مهارات التعامل الاجتماعي، والمشاركة في خدمة المجتمع، تنمية القدرة على التعامل السليم، والتدريب على العمل الجماعي وتنمية القدرة على التصرف الاجتماعي.

خامساً: النمو الجسمي

الهدف العام: اكتساب المتعلم قدراً من المعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعده على النمو الجسمي السليم وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لعمره.

ويضم هذا الجانب **المجال المعرفي**: الذي يؤكد الإلمام بقواعد العناية بالصحة والمحافظة على الجسم، ومعرفة التغذية والعادات الصحية السليمة ومعرفة مبادئ السلامة، ومعرفة بعض الأنشطة العملية والرياضية.

والمجال الوجداني: الذي يؤكد تقدير أهمية المحافظة على الجسم، واكتساب اتجاهات صحية سليمة، واتجاهات إيجابية نحو السلامة، وتنمية الميول نحو الأنشطة.

والمجال الحركي: الذي يؤكد تكوين العادات الصحية السليمة وممارستها وتطبيق مبادئ السلامة، وممارسة الأنشطة العملية والرياضية.

يلاحظ أن أهداف المرحلة الابتدائية تستند إلى طبيعة خصائص طفل هذه المرحلة، وطبيعة المجتمع الكويتي العربي الإسلامي، وطبيعة العصر والاتجاهات التربوية المعاصرة.

ثالثاً: الأهداف التربوية قريبة المدى Educational Objectives أو الأهداف التعليمية وتقسم إلى:

أ - أهداف المواد الدراسية (الأهداف التعليمية العامة)

تتحدد لكل مادة دراسية أهداف عامة، تصاغ من قبل الموجهين الفنيين لكل مادة والتي روعي فيها مصادر اشتقاق الأهداف وهي تعتبر كموجهات يتم على أساسها صياغة أهداف المواد الدراسية. كما روعي فيها الإطار العام للأهداف العامة للتربية التي تؤكد مساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي السليم، وتفجير قدراتهم الإبداعية والابتكارية.

ويتم تحديد محتوى المادة الدراسية بناء على الأهداف التربوية للمادة، لذا يراعى في تحديدها الوضوح والمرونة والسلامة والدقة. وأهداف المجالات الدراسية هي نتائج متوقعة من عملية التعلم، وتصاغ في عبارات أقل عمومية من الأهداف التربوية العامة، وأهداف المراحل التعليمية، وهي تضم المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية. وفيما يلي عرض على سبيل المثال لبعض أهداف مادة اللغة العربية (القراءة) للصف الأول الابتدائي:

- إكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح، والأداء اللفظي السليم.
- تعويد المتعلم على القراءة الصامتة على الفهم والسرعة.

- استخدام علامات الترقيم في أثناء القراءة والاستفادة منها.

ويشترط في جميع المواد الدراسية أن تعمل على تحقيق المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ولكن طبيعة المادة الدراسية تفرض اهتماماً أكبر لمجال على المجالين الآخرين، كالمواد الاجتماعية التي تؤكد الجانب الوجداني، أو التربية البدنية التي تركز على الجانب النفس حركي.

ب - الأهداف التعليمية الخاصة (الأهداف السلوكية)

هي أهداف مباشرة وتحقيقها قريب المدى وتخدم الأهداف التعليمية العامة وتسير في اتجاهها، كما ذكرنا. وتترك للمعلم ليقوم بتحديدها وصياغتها للموضوع الذي سيتم تدريسه.

ويتضح لنا من استعراض الأهداف التربوية في دولة الكويت ما يلي:

- أن أهداف التربية العامة اشتقت من مصادر عديدة مثل المجتمع الكويتي وطبيعته وفلسفته، وطبيعة العصر وثقافته، والاتجاهات التربوية المعاصرة، وطبيعة المتعلم وحاجاته. فهي راعت جميع مصادر اشتقاق الأهداف التربوية. وهذه الأهداف اقرب ما تكون للتوجهات والعموميات التي توجه النظام التربوي في المجتمع.
- أن أهداف المراحل التعليمية روعي فيها جوانب النمو الروحي، النفسي، العقلي، الاجتماعي، الجسمي. كما روعي فيها المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وتعد الأهداف المرحلية ترجمة مفصلة للأهداف العامة، تعمل في إطارها المراحل التعليمية المختلفة.
- أن الأهداف التعليمية سواء أهداف المجالات الدراسية أم الأهداف السلوكية هي أهداف تعنى بمجالات النمو العقلي والوجداني والنفس حركي.
- أن هناك ارتباطاً واضحاً بين مستويات الأهداف التربوية.

مراجع الفصل الثاني

١ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار، عمان ١٩٨٩.

٢ - إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، دار عمار، عمان، ١٩٩٠.

٣ - إسماعيل قباني، متى عقراوي، تقرير عن التعليم بالكويت، دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٥٥.

٤ - المر.هـ. ويلورز وكنيث ف بولس، أصول التربية الحديثة، ترجمة محمد سمير حسانين، مؤسسة سعيد للطباعة، طنطا، ١٩٧٧.

٥ - ثابت كامل حكيم، محمد ماهر، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧.

٦ - روبرت بالمر، تاريخ العلم الحديث، ترجمة محمد حسن الأمين، ١٩٥٣.

٧ - سامي نصار، وجمان عبدالمنعم، مدخل إلى تطور الفكر التربوي، ذات السلاسل، الكويت، ١٩٩٨.

٨ - شبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ، في أصول التربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، ١٩٩٤.

٩ - فخري رشيد خضر، تطور الفكر التربوي، مكتبة المكتبة، أبوظبي، ١٩٨٧.

١٠ - عبدالرحمن الأحمد وآخرون، المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت، مؤسسة الكويت للتدقم العلمي، الكويت، ١٩٨٧.

١١ - عبدالفتاح جلال، من الأصول التربوية في الإسلام، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، مصر، ١٩٧٧.

١٢ - عبدالمحسن عبدالعزيز حماده، المدخل إلى أصول التربية، الكويت، ١٩٩٧.

١٣ - محمد عكيله وآخرون، مدخل إلى مبادئ التربية، دار القلم، الكويت، ١٩٨٣.

١٤ - محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٧.

١٥ - محمود قمبر، محمد وجيه الصاوي، حسن حسين البيلاوي، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٩٥.

١٦ - محمود عبدالرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٧٤.

١٧ - مجلس التخطيط، خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الخمسية الأولى ٦٧/١٩٦٨ - ٧١/١٩٧٢، وزارة التخطيط، الكويت، أكتوبر ١٩٦٨.

١٨ - منير المرسي سرحان، في اجتماعيات أصول التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩.

١٩ - وزارة التربية، تطور التربية والتعليم بالكويت، في السنوات (من ١٩٦٨-١٩٧٢)، الكويت، نوفمبر ١٩٧٢.

٢٠ - وزارة التربية، وثيقة الأهداف العامة للتربية، إدارة المناهج، الكويت، ١٩٧٦.

٢١ - وزارة التربية، وثيقة أهداف المراحل التعليمية، إدارة المناهج، الكويت، ١٩٨٣.

٢٢ - وزارة التربية، أهداف اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وحدة المناهج، الكويت، ١٩٩٧.

23 - Gage, N.L. and Berliner, D.C. Educational psychology, Chicago: Raud Mc. Nally, 1977.

24 - Gagné, R.m. The Condition of learning New York: Holf Rinehart & Winster.

25 - Krathwohl, David. R. Benjamin S.Bloom, Bertram B.Masia, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain New York: David Mclcay Co., 1964.

26 - John Dewey, Democracy and Education, O.P. New York, Macmillan, Co., 1957.

الفصل الثالث

التربية والمجتمع

د. دلال عبدالواحد الهدهود

- مقدمة

- **علاقة التربية بالمجتمع.**

- **التنشئة الاجتماعية.**
  - تعريف التنشئة الاجتماعية.
  - أهداف التنشئة الاجتماعية.
  - خصائص التنشئة الاجتماعية.
  - الجماعات المرجعية في التنشئة الاجتماعية.
  - العوامل التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية.
  - أبعاد التنشئة الاجتماعية.
  - مراحل التنشئة الاجتماعية.
  - شروط التنشئة الاجتماعية السليمة.
  - **وسائط التنشئة الاجتماعية.**
    - الأسرة.
    - المدرسة.
    - المؤسسات الإعلامية.
    - المؤسسات الدينية.
    - المؤسسات الرياضية.
    - المؤسسات الأخرى.

- **التغير الاجتماعي.**
  - تعريف التغير الاجتماعي.
  - نظريات التغير الاجتماعي.
  - عوامل التغير الاجتماعي.
  - أنواع التغير الاجتماعي.
  - خصائص التغير الاجتماعي.
  - دور التربية في التغير الاجتماعي.
  - الحراك الاجتماعي.
- التغير الاجتماعي في دول الخليج العربية.

الفصل الثالث

التربية والمجتمع

مقدمة

تعد التربية قوة اجتماعية في المجتمع. ويتضح ذلك من خلال تأثيرها في المجتمع عن طريق الأفراد الذين تعدهم لخدمته في جميع المجالات. كما برهنت التربية على أنها قوة اجتماعية من خلال إسهاماتها الدائمة في المحافظة على ثقافة المجتمع ونقلها من جيل إلى آخر. فالتربية هي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها أي مجتمع في المحافظة على تراثه الثقافي ونقله عبر الأجيال المتعاقبة بعد تجديده وتطويره. كما أن التربية كقوة لها دلالات عديدة في صنع تقدم المجتمعات وتطورها.

وتستمد التربية وجودها من المجتمع الذي وجدت فيه وتتأثر بفلسفته وقضاياه ومشكلاته وطموحاته. والمجتمع هو مجموعة من الأفراد الذين يقيمون في بقعة معينة من الأرض، ويقوم بينهم تنظيم اجتماعي يحافظ على مصالحهم المشتركة، وتجمع بينهم وشائج من العلاقات التي يتطلبها استمرار حياتهم. ويتحقق اندماج الأفراد في المجتمع لكونهم من أصول ثقافية واحدة.

وترتبط التربية بالمجتمع وبالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تطرأ عليه. فتتأثر التربية بهذه التغيرات، كما أنها في ذات الوقت تؤثر في المجتمع وتحاول قيادته إلى التطوير.

ويتضمن هذا الفصل علاقة التربية بالمجتمع، والتنشئة الاجتماعية، أهدافها، خصائصها، جماعاتها المرجعية، العوامل التي تؤثر فيها، أبعادها، مراحلها، شروطها، وسائطها، والتغير الاجتماعي: تعريفه، نظرياته، عوامله، أنواعه، خصائصه، ودور التربية في التغير الاجتماعي، والحراك الاجتماعي، والتغير الاجتماعي في دول الخليج العربية.

علاقة التربية بالمجتمع

ترتبط التربية بالمجتمع برابطة عضوية وثيقة، تجعل كل منهما يؤثر ويتأثر في الآخر. والعلاقة بين التربية والمجتمع علاقة تاريخية امتدت عبر العصور. ففي الفكر التربوي القديم أكد أفلاطون هذه العلاقة حينما قال بأن التربية وسيلة المجتمع، لإصلاح شؤونه وتحسين ظروف معيشته وتطوير سبل حياته. كما اعتبرها أرسطو الوسيلة الوحيدة لاستمرار المجتمع.

وفي هذا الاتجاه أكد علماء التربية في الفكر التربوي المعاصر أن التربية تؤدي دوراً بارزاً في تغيير المجتمعات وتطورها، وذلك من خلال الثورات العلمية والتقنية، ومن خلال تكوين علماء ومفكرين في مختلف المجالات يؤثرون بفكرهم في تطوير المجتمع.

وتعد التربية من أهم العوامل التي تؤدي إلى نمو المجتمع وتقدمه، فهي التي تمد المجتمع بالأطر البشرية المؤهلة التي تسهم في العملية التنموية، وتدفعه نحو التقدم والإزدهار.

وتتأثر التربية في المجتمع وفلسفته وتوجهاته ونظمه، لذا فيتحتم على التربويين تعرف سمات المجتمع ومكوناته، حتى يتمكنوا من رسم السياسات التربوية، ووضع الخطط المناسبة التي تنسجم مع ظروفه وإمكاناته ومتطلباته، ووضع الأهداف التربوية التي تشبع حاجاته وتحقق طموحاته.

وفي المقابل يؤثر المجتمع في التوجهات المختلفة للنظام التربوي، لأنها ترتبط بما هو سائد به وبتطلعاته المستقبلية. كما يؤثر المجتمع - بنظامه الاقتصادي - في انتشار المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى وتزويدها بالعناصر البشرية والإمكانات المادية المناسبة التي تسهل العملية التربوية.

وبذلك فإن التربية تؤدي وظائف عديدة في المجتمع. أهم هذه الوظائف ما يلي:

- أنها تعمل على نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى جيل مع تهذيب هذه الثقافة وتجديدها.
- أنها تحافظ على استمرارية حياة المجتمع بأن تعد الأفراد وتمدهم بالثقافات المعاصرة وتحيطهم بالخبرات العلمية والتقنية الحديثة التي تجعل منهم أفراد يدركون دورهم في تجديد سمات الحياة ومختلف جوانبها في المجتمع.
- أنها تعمل كوسيلة اتصال بين المجتمعات المختلفة، وتربط ثقافات الشعوب ببعضها، لتؤكد مفاهيم التعاون والمشاركة والتوافق من أجل بناء قاعدة مشتركة للتقدم العالمي.
- أنها تعمل على تقوية التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وإيجاد وحدة فكرية مشتركة بينهم.
- أن لها دوراً أساسياً في تحقيق التغير الاجتماعي عن طريق توجيه أفراد المجتمع في عمليات التغير المختلفة.
- أن لها دوراً أساسياً في العملية التنموية في المجتمع.
- أن لها دوراً في تنمية الوعي السياسي والاقتصادي بين أفراد المجتمع، بهدف المحافظة على الاتجاهات الإيجابية الحديثة كالديمقراطية، وترشيد الإنفاق، ورفع الكفاءة الإنتاجية وغيرها.

ويمتد تأثير التربية كقوة ديناميكية من المجتمع إلى حياة الفرد ومكانه في سلم الحراك الاجتماعي، فهي التي تمده بكافة الإمكانات التي يرتقي بها، وتساعده على صقل خبراته ومهاراته من خلال الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر، ونقله في المجتمع من فئة إلى أخرى حتى يندمج في قاعدة صنع التقدم والنمو في المجتمع. فالفرد لديه الإمكانات الفطرية، ودور التربية هو استثمار هذه الإمكانات في تنمية شخصيته وفكره، من خلال تزويده بالمهارات والخبرات المختلفة.

ويقودنا هذا الجزء عن علاقة التربية بالمجتمع إلى موضوع أكثر اتساعاً، إذ يبين أبعاد هذه العلاقة. وهذا الموضوع هو التنشئة الاجتماعية للفرد والتي يعني بها كيفية تشكيل السلوك الإنساني عبر المعايير والقيم والمهارات والاتجاهات التي تتكون لدى الفرد حتى يقوم بدوره الذي يتوقعه المجتمع.

التنشئة الاجتماعية

تعد عملية التنشئة الاجتماعية قديمة قدم المجتمعات الإنسانية مارستها الأسر بهدف تكوين الشخصية الاجتماعية للفرد وضبط سلوكه وغرس ثقافة المجتمع - بقيمه وعاداته واتجاهاته - فيه من خلال تفاعله واندماجه مع الجماعة.

ويتعرض الفرد إلى التنشئة الاجتماعية الأولى داخل الأسرة في السنوات الأولى من عمره، وهي تؤثر في تشكيل شخصيته تأثيراً مباشراً. ثم يتعرض الفرد بعد ذلك إلى التنشئة الاجتماعية الثانوية خارج إطار الأسرة في المؤسسات التربوية والمؤسسات المجتمعية الأخرى وجماعة الرفاق، وهي لا تقل تأثيراً عن التنشئة الاجتماعية الأولى في تشكيل شخصية الفرد.

وفيما يلي، نتناول تعريف التنشئة الاجتماعية، وأهدافها، وخصائصها، والجماعات المرجعية والعوامل التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية، وأبعادها، ومراحلها، وشروطها، ووسائطها.

تعريف التنشئة الاجتماعية

ستتناول في هذا الجزء تعريف التنشئة الاجتماعية لغوياً واصطلاحياً. إذ إن طبيعة الأبعاد الموضوعية للتنشئة الاجتماعية تفرض شمولية التعريف.

أ - التعريف اللغوي

تأتي لفظة التنشئة في اللغة العربية من مصدر الفعل نشأ أي ربا وشب، وبناء عليه يصبح المعنى المقصود بعملية التنشئة لغويا هو تلك العملية التي يشب فيها الفرد ويتربى من خلال معايشته الاجتماعية مع الجماعة.

وتعني كلمة التنشئة باللغة الإنجليزية Socialization، ويقصد بها تنمية العلاقات الاجتماعية وتشكيل الفرد اجتماعيا في المجتمع الذي ينشأ فيه، ويلاحظ أن المعنى هنا يؤكد على جانب المشاركة من خلال تنمية الروابط بين الأفراد، وتهيئة الفرد حتى يتعايش ويتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ب - التعريف الإصطلاحي

توجد تعريفات إصطلاحية عديدة للتنشئة الاجتماعية في الأدبيات العربية والأجنبية، ولسهولة حصر هذه التعريفات. سنتناول أولاً التعريفات في الأدبيات العربية، ثم تليها التعريفات في الأدبيات الأجنبية.

أ - التنشئة الاجتماعية في الأدبيات العربية

ينظر حامد زهران (١٩٧٤) إلى التنشئة الاجتماعية على أنها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وهي عملية التشكيل الاجتماعي لخاصية الشخصية. (ص ص ٢٠١ - ٢٢١).

ويعرفها زكريا الشربيني ويسرية صادق (١٩٩٦) بأنها عملية تعلم اجتماعي Social learning، يتعلم فيها الفرد عموماً عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية، ويكتسب المعايير الاجتماعية والاتجاهات النفسية ويتعلم كيف يتصرف ويسلك بأسلوب اجتماعي توافق عليه وترتضيه الجماعة والمجتمع.

وينظر إليها محمد سعيد فرج (١٩٨٠) بأنها مجموعة العمليات التي يمر بها الطفل في تعامله مع المحيطين به من اكتساب وتشكيل وتغيير في سلوكه وصولاً به إلى مكانته بين الناضجين. (ص ص ٤٣ - ٥٥).

ويعرفها زيدان عبدالباقي (١٩٧٩) بأنها عملية تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي. وأن كافة أشكال الاتصال التربوي للطفل تؤثر على النموذج السلوكي الذي يسير على خطاه. (ص ص ١٧٧ - ١٩٨).

ويعرفها إبراهيم ناصر (١٩٨٩) بأنها «تربية الفرد وتوجيهه، والإشراف على سلوكه، وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، وتعويده على الأخذ بعاداتهم، وتقاليدهم وأعرافهم، وسنن حياتهم، والاستجابة للمؤثرات الخاصة بهم، والخضوع لمعاييرهم، وقيمهم، والرضا بأحكامهم، وتطبعه بطباعهم وتمثله

بسلوكهم العام وما توارثوه وأدخلوه إلى ثقافتهم الأصلية من الثقافات الأخرى». (ص ص ٢٠٨ - ٢٠٩).

من استعراض التعريفات السابقة نقول بأن التنشئة الاجتماعية عملية:

تعليم وتعلم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي.

- تشكيل شخصية الفرد وإكسابه سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة حتى يقوم بدوره كاملاً في المجتمع.
- تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ليستطيع أن يتكيف مع الجماعة ويتعامل معها.

ب - التنشئة الاجتماعية في الأدبيات الأجنبية

ينظر الكين Elkin وهاندل Handel (١٩٧٦) إلى التنشئة الاجتماعية إلى أنها العملية التي تتم بواسطتها تعلم الفرد طرق مجتمع ما أو جماعة اجتماعية حتى يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعة (ص ص ١ - ٧).

ويعرفها أسيوف (١٩٩٠) بأنها عملية اندماج الفرد في المجتمع في مختلف أنماط الجماعات الاجتماعية واشتراكه في مختلف فعاليات المجتمع، وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية التي تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية. (ص ص ١١٧ - ١١٩).

ويعرفها ماير Mayer (١٩٧٠) بأنها عملية غرس المهارات والاتجاهات الضرورية لدى الناشئ ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه في جماعة ما أو مجتمع ما.

ويعرفها نيوكومب New Comb (١٩٥٢) بإنها: العملية التي يستطيع الوليد البشري من خلالها وعن طريق ما اكتسبه من إمكانيات سلوكية فطرية محدودة أن يتطور وينمو نفسياً واجتماعياً بحيث يصبح شخصية اجتماعية تعمل وفقاً لأحكام الجماعة ومعايير ثقافتها. (ص ص ٤٧٥ - ٤٧٨).

وينظر إليها جونسون Gohnson بأنها عملية تعلم تمكن المتعلم من أداء أدوار اجتماعية معينة. (حسان محمد حسان وآخرون، ١٩٩٠، ص١٤٨).

ونلحظ أن التعريفات الأجنبية للتنشئة الاجتماعية قد تضمنت ما يلي:

- أنها عملية تعلم لطرق الحياة في الجماعة أو المجتمع ليستطيع الفرد أن يتكيف معها ويؤدي أدواره فيها.
- أنها عملية اندماج الفرد في الجماعة واشتراكه في أنشطتها.
- أنها عملية استيعاب لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية.
- أنها عملية غرس المهارات والاتجاهات الضرورية لدى الفرد.
- أنها عملية نمو نفسي واجتماعي.

ومن التعريفات العديدة للتنشئة الاجتماعية نقول إن عملية التنشئة الاجتماعية هي:

عملية تشكيل البنية الشخصية للفرد منذ طفولته واستيعابه لأنماط السلوك والنظم والقيم والمعايير والاتجاهات التي تمكنه من النمو النفسي والاجتماعي، حتى يتمكن من الاندماج في الجماعة وأداء أدواره الاجتماعية فيها.

أهداف التنشئة الاجتماعية

أجمع علماء الاجتماع والتربية على أهداف التنشئة الاجتماعية وإن اختلفت الصيغ التي وردت بها في كتاباتهم. وفيما يلي بعض هذه الأهداف:

- إعلاء الرابطة النفسية التي تربط بين الفرد ومن حوله، بحيث يكتسب من خلالها إمكانية الاقتراب نحو الغير وتعرف نمط السلوك المرغوب من جانبه نحوهم.
- تحقيق توافق الفرد مع مجتمعه من خلال عمليات تعلمه وتنمية قدراته وإشباع حاجاته.
- تلقين الفرد نظم مجتمعه من خلال تدريبه على ممارسة العادات والامتثال لثقافة المجتمع.

- غرس المستوى الملائم من الطموح بحيث يستطيع الفرد العيش في مجتمعه كفرد، يعمل وينتج بالمستوى الذي يحقق ذاته.
- غرس قيم وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، حتى يشب متوافقاً مع أفراد جماعته، متطبعاً بطباعهم.
- إكساب الفرد المعايير التي تنظم علاقاته مع غيره من أفراد المجتمع.
- غرس الهوية الذاتية من خلال محصلة الخبرات والتأكيد على المعتقدات التي تساعد الفرد في عملية التنشئة وفقاً لقدراته واستعداداته، ومتطلبات المجتمع.
- غرس الهوية القومية لدى الفرد من خلال توجيه سلوكه، بما يتفق مع عادات المجتمع وتقاليده وأعرافه.

خصائص التنشئة الاجتماعية

إن طبيعة التنشئة الاجتماعية تجعلها تتميز بخصائص معينة. هذه الخصائص هي:

- أنها عملية تعلم اجتماعي، يتعلم من خلالها الفرد علاقته بالمجتمع.
- أنها عملية تحول اجتماعي، أي أن الطفل يتحول خلالها من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.
- أنها عملية فردية ومجتمعية، أي أنها عملية موجهة للفرد من قبل المجتمع.
- أنها عملية مستمرة، فهي تبدأ بميلاد الفرد وتستمر معه طيلة حياته.
- أنها عملية تفاعلية، فهي تستمر في تفاعلها وتغيرها للفرد ليكتسب ثقافة مجتمعه.
- أنها عملية تنموية، أي أنها تصاحب الفرد في مختلف مراحل نموه، تزيده بالخبرات والمهارات الاجتماعية التي تساعده على الاندماج كفرد ناجح في مجتمعه، قادر على أن يسهم في تنميته.
- أنها عملية مؤسسية، فهي تتم في إطار مؤسسي كالأسرة والمدرسة وغيرها.
- أنها عملية مشتركة، أي أنها تسهم وتشترك فيها عديد من المؤسسات المجتمعية مثل الأسرة والمدرسة والنوادي والجمعيات والمساجد والمؤسسات الإعلامية وغيرها.

إلجماعات المرجعية في التنشئة الاجتماعية

تعد الجماعات المرجعية من أهم ركائز التنشئة الاجتماعية، والجماعة المرجعية هي كل جماعة ينسب إليها الفرد سلوكه الاجتماعي ويقيمه في إطار معاييرها وقيمها. (فؤاد السيد، ١٩٨١، ص٦٧).

وهذه الجماعات المرجعية هي:

الجماعات الأولية

وتتكون هذه الجماعات المرجعية من الأسرة وجماعة اللعب وتتم في السنوات الأربع الأولى من حياة الفرد حيث تتم فيها عملية التنشئة الاجتماعية الأولية Primary Socialization، ولها تأثير عميق في تكوين شخصية الفرد وتشكيل نمط سلوكه.

الجماعات الثانوية

وهي البيئات الاجتماعية التي ينتقل إليها الطفل عندما يبلغ الخامسة أو السادسة من العمر. حيث تتم فيها عملية التنشئة الاجتماعية الثانوية Secandary Socialization في الجماعات الثانوية مثل الأسرة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والرياضية والدينية. وضمن هذه الجماعات الثانوية قد يتعرض الطفل إلى ما يسمى بإعادة التنشئة Resocialition وذلك عندما ينتقل إلى مجتمع آخر يختلف عن مجتمعه ويتعرض لثقافة أخرى راغباً أو مرغماً.

وسائل الاتصال

وهي المؤسسات الإعلامية أو التعرض للمرئيات والثقافات الأخرى، وتسمى التنشئة الاجتماعية الموازية Parallel Socialization ويقصد بها التنشئة الاجتماعية التي تسير موازية للمرحلتين السابقتين سواء داخل إطار الأسرة أم خارجها في المجتمع الكبير.

العوامل التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية

لما كانت التنشئة الاجتماعية عملية ديناميكية وتتصف بالتحول الاجتماعي، فإن هناك عوامل عديدة تؤثر فيها مثل: البيئة الطبيعية، الطبقة الاجتماعية، الدين والفكر، الوضع السياسي، الوضع الاقتصادي، المستوى التعليمي، المؤسسات المجتمعية. وفيما يلي شرح موجز لهذه العوامل:

أ - البيئة الطبيعية

تختلف البيئات التي ينشأ فيها الفرد باختلاف طبيعتها. فالمناطق الزراعية أو المناطق الصحراوية، أو المناطق الجبلية لها تأثير بالغ في اكتساب الأفراد عادات وتقاليد وأنماط سلوك معينة تلازمهم طيلة حياتهم، وتعكس بكل وضوح طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الفرد. فمثلاً تعكس البيئة الجبلية قسوة الطبيعة ولذلك نجد أفراد هذه البيئة يتسمون بالصلابة ولهم مزاج حاد كرد فعل لقسوة البيئة التي ينشأون فيها.

ب - الطبقة الاجتماعية

هناك اتفاق بين علماء الاجتماع على أن المجتمع ينقسم إلى عدة طبقات اجتماعية، وكل طبقة تؤثر تأثيراً نوعياً في تنشئة الفرد وتحديد نمط سلوكه وعاداته وقيمه ومثله. فنجد أن الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقات العليا في المجتمع التي تتصف بالثراء والجاه والسطوة يختلفون في أنماط سلوكهم وأسلوب حياتهم في القيم والمعايير عن الأفراد الذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا في المجتمع، مما يجسد التباين الواضح في تأثير الطبقة الاجتماعية على عملية التنشئة.

جـ - الدين والفكر

تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية في تكوينها للفرد بالديانة التي يعتنقها، والفكر الذي يؤمن به. حيث إن كل منهما يؤثر بعمق معين في تنشئة الفرد بحسب درجة تأثره بهما. وهذا يتجسد في اتجاهاته وطابع أفكاره وعمق اعتقاده الديني.

د - الوضع السياسي

تختلف المجتمعات التي ينشأ بها الأفراد من مجتمع إلى آخر، بحسب النظام السياسي السائد فيها. فهناك مجتمعات ديمقراطية وأخرى ديكتاتورية وإلى آخر هذه الأنماط من الأوضاع السياسية للمجتمعات. ولكل مجتمع من هذه المجتمعات اتجاه فكري يسوده وتتأثر فيه عملية التنشئة الاجتماعية بدرجة كبيرة وتنعكس بالتالي على تنشئة الأفراد وسلوكهم واتجاهاتهم. فعلى سبيل المثال نجد أن الأفراد في المجتمعات الديمقراطية يتمتعون بحرية الرأي واحترام آراء الآخرين، وتقبل النقد، بينما نجد الأفراد في المجتمعات الديكتاتورية ينشأون على الخضوع والطاعة.

هـ - الوضع الاقتصادي

تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية بالوضع الاقتصادي الذي يسود المجتمع. ويقصد بالوضع الاقتصادي هنا الأساليب التي يتم بها توجيه الاقتصاد القومي والإنتاج، كأن يكون مجتمعاً صناعياً أو زراعياً أو صناعياً زراعياً. ويفرض كل نمط من هذه الأنماط الاقتصادية أسلوباً معيناً في تنشئة أفراده. فالمجتمع الصناعي مثلاً، يفرض في تنشئة أبنائه أنماطاً معينة من السلوك توجه اهتماماته نحو خدمة الإنتاج الصناعي وتطويره، كما يعتنق أفراده أخلاقيات المجتمع الصناعي الذي يعيش فيه ليتوافق مع أفراده.

و - المستوى التعليمي

يؤثر المستوى التعليمي للمجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية. وهذا المستوى ينعكس بالتالي على تنشئة الأفراد فيه. فنجد أن المجتمعات ذات المستوى التعليمي العالي والتي تكثر بها الجامعات والمعاهد العليا والمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى تؤثر تأثيراً إيجابياً في تنشئة الأفراد، وتختلف هذه المجتمعات بطبيعة الحال عن غيرها من المجتمعات التي تتصف بأنها مجتمعات نصف متعلمة أو تكثر بها الأمية.

ط - المؤسسات المجتمعية

تهتم المجتمعات الحديثة في مختلف دول العالم بإنشاء مؤسسات في المجتمع لتقوم بدور حيوي في عملية التنشئة الاجتماعية. ومن هذه المؤسسات على سبيل المثال لا الحصر، المؤسسات الإعلامية والمؤسسات الدينية، والمؤسسات الرياضية، وغيرها. وتلعب هذه المؤسسات دوراً بارزاً من خلال ما تؤديه من نشاطات في عملية التنشئة، وكلما كثرت هذه المؤسسات في المجتمع، وأصبحت أهدافها واضحة ومتكاملة، أثرت في تنشئة الأفراد بالدرجة المطلوبة.

أبعاد التنشئة الاجتماعية

من المعروف أن الوظيفة الأساسية للتنشئة الاجتماعية تكمن في تحويل الطفل عندما يولد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتدلل هذه الوظيفة على أهمية التنشئة الاجتماعية. ومن المسلم به أيضا أن عملية التنشئة في ظل هذه الوظيفة تبدأ قبل الميلاد عندما يكون الطفل جنيناً وتستمر بعده.

ولهذا تحتل عملية التنشئة في أثناء الطفولة وحتى سن الرشد مكانة هامة في حياة الفرد ويعتبرها علماء النفس سنوات حاسمة في تأكيد انتماء الفرد اجتماعياً للجماعة التي ينشأ بها، إذ يتم في هذه الفترة تكوين الهوية الذاتية. وبذلك تؤدي عملية التنشئة الاجتماعية وظيفتين في المجتمع الإنساني هما:

١ - المحافظة على الحياة.

٢ - إشباع حاجات الفرد البيولوجية.

وهاتان الوظيفتان لهما أهمية في تحقيق اندماج الفرد في المجتمع ونموه كعضوٍ فاعل يعبر عن تراثه الثقافي.

وسنتناول فيما يلي باختصار أبعاد التنشئة الاجتماعية: البعد الاجتماعي، البعد الثقافي، البعد النفسي، البعد التربوي.

أ - البعد الاجتماعي

يتضح البعد الاجتماعي للتنشئة الاجتماعية من خلال الكتابات والتعريفات التي وضعها علماء الاجتماع من أمثال بريم وويلز حيث أكدا جانب اكتساب الفرد للقدرات والميول التي تؤهله للاندماج في المجتمع أو الجماعة التي ينشأ بها، ويلتزم بالتزاماتها ويتعلم كيفية التعامل والتفاهم مع الآخرين، ولهذا فإنه يمكن إبراز البعد الاجتماعي لعملية التنشئة على أنه عملية تعليم اجتماعي يتعلم خلالها الفرد عن طريق التفاعل مع أفراد الجماعة. كما يتعلم منها المعايير والقيم التي تحدد سيره في هذه الجماعة. كما يكتسب خلالها الاتجاهات والسلوك التي يوافق عليها المجتمع.

ويتم خلال عملية التعليم الاجتماعي دخول الفرد تدريجياً فيما يسمى بشبكة العلاقات الاجتماعية أو الأدوار الاجتماعية التي تدور في إطار نشاطات الجماعة.

وقد حدد إبراهيم ناصر ثلاث سمات أساسية للبعد الاجتماعي وهي:

١ - تشكيل السلوك الإنساني الاجتماعي.

٢ - تحقيق التوافق بين سلوك الفرد والمواقف الاجتماعية وفقاً لتوقعات كل مجتمع.

٣ - تعلم الفرد تراث مجتمعه الذي يميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى. (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص٥٠).

ب - البعد الثقافي

يقصد بالبعد الثقافي للتنشئة الاجتماعية الجانب الذي يتم خلاله تثقيف الفرد أو تنويره باعتباره الوسيط الذي ينقل ثقافة المجتمع ويحفظها للجيل التالي من الأجيال المتعاقبة في أي مجتمع، ولذلك فإن البعد الثقافي كما يراه البعض هو عملية امتصاص تلقائية من جانب الفرد لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وعادة ما تتم هذه العملية منذ مرحلة الطفولة فيقوم الطفل باكتساب وتعلم ثقافة مجتمعه، وتتمثل هذه الثقافة في تعلم معتقدات وأفكار وعقائد وأنماط سلوك من هم أكبر منه ويتعامل معها بطريقة طبيعية كجزءٍ من حياته وشخصيته.

جـ - البعد النفسي

يتضمن هذا البعد جانباً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية، وهو الجانب الذي يعنى بتحول الفرد منذ أن يكون طفلاً إلى إنسان يدرك ويتفهم معنى المسؤولية الاجتماعية، كما يتضمن هذا البعد كيفية إشباع الفرد لحاجاته ورغباته بحسب ما يتفق مع معايير وقيم المجتمع الذي ينشأ فيه حتى ينسجم مع غيره من أفراد هذا المجتمع. وهذا الجانب من التنشئة له أهميته في ضبط سلوك ودوافع الفرد حتى يتحقق له التوافق الانتقالي والاجتماعي المطلوبين كأساس لاندماجه في المجتمع. ويؤكد علماء النفس الاجتماعي على أن البعد النفسي للتنشئة الاجتماعية بعد هام في تشكيل شخصية الفرد منذ طفولته وإنمائها، إذ يتم خلال ذلك إعطائه فكرة عن ذاته كفرد من خلال سلوك الآخرين واتجاهاتهم نحوه.

وقد حدد إبراهيم ناصر سمات للبعد النفسي للتنشئة الاجتماعية، وهي:

- تحقيق الرضا من خلال التفاعل الاجتماعي الموجب.
- اكتساب سلوك يتناسب ودوره الاجتماعي، وهذه عملية ضرورية لتكوين الذات الفردية.
- اكتساب معايير واتجاهات الناشئة للدور الاجتماعي، وهي ضرورية لتكوين الذات الاجتماعية.
- الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهذه محصلة البعد النفسي للتنشئة الاجتماعية مما يترتب عليه تكيف الذات الفردية مع الذات الاجتماعية. (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص٥١٠).

د - البعد التربوي

يمثل البعد التربوي في التنشئة الاجتماعية عملية تربية حواس الفرد بحيث تؤدي وظيفتها كوسيلة يستطيع من خلالها اكتساب المعرفة التي تؤهله لمواجهة مطالب الحياة من جهة، وتساعده على ممارسة السلوك الإنساني الذي يرغبه المجتمع لتتحقق أهدافه من الأفراد الذين ينتمون إليه من جهة أخرى.

فللتنشئة الاجتماعية أبعاد عديدة، فالبعد الاجتماعي لعملية التنشئة يؤكد تعلم الفرد عن طريق التفاعل مع أفراد الجماعة التي ينتمي إليها ليكتسب منها قيمها واتجاهاتها وعاداتها. والبعد الثقافي يؤكد تثقيف الفرد وامتصاصه لثقافة مجتمعه. أما البعد النفسي فيؤكد التحول الذي يطرأ على شخصية الفرد واكتسابه للسلوك والدور الاجتماعي حتى يتوافق نفسياً واجتماعياً ويكون ذاته الفردية، ويؤكد البعد التربوي اكتساب الفرد للمعرفة لتنمية ذاته ومجتمعه.

مراحل التنشئة الاجتماعية

تمتد عملية التنشئة الاجتماعية على مدى مراحل العمر المختلفة، ولذلك تستغرق فترات نمو الفرد منذ أن يكون طفلاً أو كائناً بيولوجياً كما يطلق عليه علماء الاجتماع، إلى أن يصبح كائناً اجتماعياً قادراً على تحمل المسؤولية، وإنساناً ناضجاً من الناحية الاجتماعية والنفسية.

وقد حدد معظم علماء الاجتماع ثلاث مراحل للتنشئة الاجتماعية، وهي: المرحلة الأولى حيث تبدأ الخطوات الأولى في التنشئة، والمرحلة الثانية التي تتميز بالاتساع بالنسبة للطفل حيث يبحث عن نماذج أخرى غير والديه ليحتذي بسلوكها، ثم تبدأ المرحلة الثالثة حيث يبدأ الفرد في الانضمام إلى جماعات العمل. وسنتناول هذه المراحل باختصار:

المرحلة الأولى:

تستغرق هذه المرحلة الفترة العمرية من الميلاد إلى سن الخامسة أو السادسة. وهي المرحلة الموازية قبل دخول المدرسة ويتصف الفرد باعتباره طفلاً في هذه المرحلة بعدم تحمل المسؤولية ولذلك يحتاج إلى من يرعاه، وتتولى الأم عادة مسؤولية رعايته وتربيته داخل الأسرة، ولذلك فهو يرتبط بها ويعتمد عليها وعلى بقية أفراد الأسرة في استقاء أبعاد السلوك الاجتماعي الذي يتعلمه نتيجة وجوده في هذا الوسط العائلي. ومن هنا تبدأ الخطوات الأولى في عملية التنشئة عندما

يكتسب الطفل كأحد أفراد الأسرة لغة وعادات واتجاهات من حوله. وتتميز هذه المرحلة بأن الطفل يعيش فيها برغباته الفطرية وملاحظة من حوله من الأفراد وتقليده لهم دون أن يفهم أو يدرك ضوابط سلوكه أو المعاني التي تنطوي عليها ما يمارسه الأفراد الآخرون من عادات وتقاليد.

وفي المجتمعات التي يتضمن نظامها التعليمي رياض الأطفال، فإن هذه الرياض تسهم أيضاً بجانب الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة. ويكتسب الطفل كثيراً من العادات وأنماط السلوك من خلال تعامله مع الكبار وأقرانه في الروضة كما يتعلم بعض المهارات الاجتماعية التي تساعده على التوافق الاجتماعي في المراحل التالية.

المرحلة الثانية

وتبدأ هذه المرحلة مع بداية المرحلة العمرية عندما يكون الفرد في سن السادسة تقريباً، وتكون المدرسة الابتدائية هي المؤسسة الاجتماعية التربوية التي تقوم بالدور الواضح في عملية التنشئة، إذ إن ما تقدمه هو أساس لكل ما يكتسبه من قدرات ومهارات وخبرات اجتماعية وعلمية تساعده على النمو كفرد يواجه الحياة في المجتمع. وبطبيعة الحال تقوم الأسرة بدور مستمر ومساند لما يكتسبه من المدرسة.

وتتميز هذه المرحلة بأن الطفل يتخذ من الأفراد الآخرين غير الأب والأم نماذج له يرتبط بها ويتوحد معها ويحتذي بسلوكها، ويبدأ أيضاً في تكوين أفكار عن النظام الاجتماعي الذي ينشأ فيه وتستمر هذه المرحلة إلى أن ينتهي من الدراسة. ويتخلل هذه المرحلة أدوار تقوم بها جماعة الرفاق والمؤسسات المجتمعية الأخرى غير الأسرة والمدرسة مثل المؤسسات الإعلامية، والمؤسسات الدينية، والمؤسسات الرياضية.. وغيرها. وتؤثر هذه الأدوار تأثيراً واضحاً في تنشئة الفرد وفي تكيفه اجتماعياً وتحمله المسؤوليات المناطة به وفق استعداداته وميوله واتجاهاته كفرد في المجتمع.

المرحلة الثالثة

وهي مرحلة انتهاء الفرد من الدراسة وخروجه إلى مجال العمل بحسب التخصصات المختلفة. ويبدأ الفرد في هذه المرحلة بالانخراط في جماعات جديدة، كما يرتبط خلالها بمسؤوليات وأدوار بحسب درجة اندماجه في المجتمع، وبحسب رغباته ورصيد خبراته واتجاهاته. كما أنه في هذه الفترة يسعى إلى تكوين أسرته ليبدأ من خلالها التواصل الاجتماعي مع مجموعة من الأفراد الجدد في المحيط العائلي الجديد.

شروط التنشئة الاجتماعية السليمة

تتم عملية التنشئة الاجتماعية بطريقة طبيعية في مستويات مختلفة من حيث سلامتها وملاءمتها للأسس والشروط التي حددها علماء الاجتماع والتربية للتنشئة السليمة، هذه التنشئة التي أخذت تحرص عليها المجتمعات الحديثة وترمز لها كل المقومات التي تساعد على نجاحها وتكاملها وملاءمتها لسمات العصر، إذ إن هناك كثيراً من المتغيرات والتفاعلات الداخلية والخارجية كالغزو الثقافي والفكري والمؤثرات الإعلامية الخارجية التي تجعل من هذه الشروط سياجاً يحفظ للمجتمع سلامة تنشئة أفراده.

ومن أهم هذه الشروط ما يلي:

١ - الأساس المشترك

تعمل المجتمعات الحديثة على توفير أساس مشترك تنطلق منه جميع مؤسساتها التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية بحيث تعمل في ظل أيديولوجية مشتركة واحدة، وتتضح أهمية مثل هذا الأساس المشترك في ضرورة توافق التوجهات التربوية للنظام التعليمي مع أهداف بقية المؤسسات التي تسهم في عملية التنشئة وفق منطلق أساس أيديولوجي موحد يتفق مع تطلعات المجتمع.

٢ - الشمولية والتكامل

تشمل عملية التنشئة الاجتماعية جميع أفراد المجتمع، في مختلف أعمارهم وفئاتهم. وهذه الشمولية تمثل شرطاً من شروط التنشئة الاجتماعية السليمة التي يجب أن تشمل جميع الأفراد مهما اختلفت مواقعها الجغرافية.

وفي الجانب الآخر من هذا الشرط يجب أن تقوم عملية التنشئة في كافة المجالات الفكرية والاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية، بحيث تسهم مختلف مؤسسات المجتمع بأدوارها في مضامين عملية التنشئة الاجتماعية كما يحددها المجتمع.

وفي سياق هذا الشرط أيضاً من الضروري أن تكون مضامين التنشئة الاجتماعية بعيدة عن التناقضات حتى تكون مفاهيمها ومعايير السلوك فيها منسجمة مع ما يطبقه المجتمع في تنشئة أفراده.

٣ - التدرج

تتطلب عملية التنشئة الاجتماعية السليمة وجود تدرج في تطبيقاتها خلال مراحل العمر المختلفة للفرد. إذ إن طبيعة عملية التنشئة تتم خلال كل مرحلة تتفق وطبيعتها، فتتدرج الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المساندة بإكساب الفرد أنماط السلوك والاتجاهات والقيم والعادات من الطفولة إلى مراحل العمر التالية حيث يقل اهتمام هذه المؤسسات كلما كبر عمر الفرد.

٤ - حداثة مضمون التنشئة

تعيش المجتمعات في العصر الحديث بمفاهيم جديدة تلعب التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات فيه دوراً مؤثراً، وحتى تستطيع هذه المجتمعات مواجهة العصر الحديث بتحدياته ومشكلاته، عليها أن تقوم بتنشئة أفرادها وفق قيم ومعايير تتفق في سماتها مع طبيعة العصر، وحتى لا يكون أفراد المجتمع بمعزل عما يدور في المجتمعات الأخرى ولا يشعروا بغربة وسط المتغيرات الحديثة التي تؤثر في حياتهم ومستقبلهم.

وسائط التنشئة الاجتماعية

تتعدد الوسائط التي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية بحيث تؤدي دوراً متكاملاً خلال مراحل حياة الفرد المختلفة، والتي تبدأ بتفاعله وتعامله مع الأسرة باعتبارها الوسيط الأول في التنشئة الاجتماعية عندما يكون الفرد طفلاً. ويختلف دور كل من وسائط التنشئة باختلاف طبيعته وأهدافه. ومن أبرز هذه الوسائط التي سنتناولها في الجزء التالي: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، مؤسسات الإعلام، المؤسسات الرياضية، المؤسسات الدينية.

أولاً - الأسرة:

من المعروف أن الأسرة مجتمع صغير حيوي يتكون من الأب والأم والأبناء، وهي المكان الطبيعي الذي يولد فيه الطفل، وينمو اجتماعياً ويتحقق خلالها هدف التنشئة الاجتماعية الأولى، عن طريق تفاعل هذا الطفل مع الوسط العائلي الذي يلعب دوراً هاماً في تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه وإشباع رغباته وحاجاته كما أنها الوحدة المسؤولة الأولى عن إعداد الطفل للحياة في المراحل التالية من عمره. ومن المسلم به، أن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تختلف من أسرة إلى أخرى، ولذلك تتباين أساليب أو عناصر التنشئة. ويؤكد علماء الاجتماع والتربية أن هناك ارتباطاً قوياً بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وبين واقع عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

ومن الجدير بالذكر أن ألأسرة الحديثة التي تحدثنا عنها، قد خضعت لتطورات كثيرة وتدرجت من الأسرة الممتدة التي تتكون من الجد والجدة والأعمام وتضم الكبار والصغار، وكان لهؤلاء الأفراد دور في عملية تنشئة الأبناء. ولكن هذا الدور قد تقلص وأصبح من مسؤولية الأب والأم في الدرجة الأولى. وكانت الأسرة قديماً تقوم بجميع الوظائف التربوية ويتعلم الفرد عن طريق المحاكاة والتقليد العديد من المهارات والخبرات التي تؤهله ليكون عنصراً صالحاً في الأسرة والمجتمع.

والأسرة هي من الجماعات المؤثرة في الطفل وتنشئته. ويعرفها (أوجبرن) بأنها رابطة اجتماعية بين زوج وزوجة مع أطفال أو زوج بمفرده مع أطفاله أو زوجة بمفردها مع أطفالها. (عبدالله الرشدان، ص١٣٥).

ويحدد القاضي وزيدان الأسرة بأنها وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوته. (القاضي وزيدان، ١٩٨١، ص٣٥)

أهمية الأسرة في التنشئة الاجتماعية

تكتسب الأسرة أهمية خاصة في عملية تنشئة أفراد المجتمع، إذ إنها البيئة الأولى التي يولد بها الطفل وينشأ، وتقوم هي بدور حيوي في تربيته من خلال منهج معين يمثل سلوكها الذي تستقيه من المجتمع وفق معاييره وقيمه. وقد أبرز علماء النفس والاجتماع والتربية أهمية الأسرة باعتبارها المصدر لكل ما يتعلمه الفرد ويتأثر به خلال مراحل عمره المختلفة. وهي أصلح بيئة للتربية وتكوين النشء وبخاصة في السنوات الأولى من العمر. ومن الأسباب التي حددت أهمية الأسرة ما يلي:

- أن الأسرة وسيط حيوي لنقل قيم وتقاليد وعادات ومعايير المجتمع من الآباء إلى الأبناء.
- تقدم الأسرة باعتبارها البيئة الطبيعية لمرحلة المهد برعاية الفرد والبدء في تلقينه وتعليمه لغة المجتمع وإكسابه بدايات المهارات الاجتماعية والعقلية التي تمكنه من التكيف مع المجتمع الخارجي.
- أن الأسرة هي أول بيئة ثقافية يتفاعل داخلها الفرد.
- أن الأسرة هي الوسط الذي يؤثر لفترة زمنية طويلة في تنشئة الفرد.
- أنها تمثل مرجعاً دائماً ورافداً مستمراً للقيم والأخلاق.

وظائف الأسرة

تتطور وظائف الأسرة في مختلف المجتمعات بتطور العصور، إذ إن هذه الوظائف ترتبط إلى حد كبير بتهيئة الأجيال المتعاقبة للحياة المعاصرة، ويمكن إبراز وظائف الأسرة الحديثة على النحو التالي:

١ - التربية البيولوجية (الجسمية)

تتولى الأسرة مسؤولية تربية الأطفال ورعاية نموهم بيولوجياً، بمعنى العناية بالطفل منذ ولادته من الناحية الصحية والجسمية عن طريق توفير التغذية الصحية له، وإشباع حاجاته من أجل بنية جسمية سليمة والعمل على تحصينه من الإصابة بالأمراض التي تخص هذه الفترة من العمر. كما أن على الأسرة أن تحافظ على نظافة الأطفال وتحرص على تطعيمهم ضد الأمراض، وتعليمهم الممارسات الصحية السليمة في كافة مناحي حياتهم. وفي هذا الإطار أيضاً على الأسرة أن تهتم برعاية النمو الجسمي والحركي للأطفال عن طريق إتاحة الفرص الملائمة لممارسة اللعب والجري وكل ما فيه من فرص لتنمية عضلاتهم.

٢ - التربية النفسية والاجتماعية

تتولى الأسرة رعاية الأبناء نفسياً واجتماعياً عن طريق إكسابهم المبادئ الخلقية الفاضلة والقيم والاتجاهات الإيجابية، وتوفير المناخ الملائم لنموهم صحياً ونفسياً واجتماعياً بصورة سليمة. كما أن على الأسرة أن تقدم لأطفالها الحب والحنان والعطف وتعويدهم على احترام الآخرين والمحافظة على الملكية العامة وملكية الغير. كما أن عليها توفير الممارسات التي يتعلم منها الطفل سبل التعاون والمشاركة وتنمية الشعور بالمسؤولية والمنافسة الشريفة والتعاون وحب الوطن والانتماء إليه، والتأكيد على المسؤولية الاجتماعية والتفاعل مع المحيط الأسري والكيان الاجتماعي. وتقع على الأسرة أيضا مسؤولية تقديم القدوة الحسنة لأطفالها ممثلاً في الأب والأم خاصة.

٣ - التربية العقلية والثقافية

يرتبط نمو الأطفال في المرحلة الأولى من عمرهم ارتباطاً قوياً بالأسرة، وعليها تقع مسؤولية تنمية الجوانب العقلية والثقافية عن طريق توفير الألعاب والأجهزة التي تساعد على تنمية الابتكار والابداع وطرق التفكير العلمي السليم، وتثقيف الطفل من خلال الأدوات المعروفة كتوفير الكتب والمجلات المناسبة، وتوجيه مشاهداته لبرامج التلفزيون والفيديو واصطحابه لزيارة المكتبات العامة والمتاحف والمعارض. كما أن على الأسرة مسؤولية رعاية النمو اللغوي للطفل عن طريق إكسابه المفردات الصحيحة وتعويده على استخدامها بأسلوب سليم، وهي في هذا تتولى ضمناً مسؤولية نقل التراث الثقافي للأبناء.

ولما كانت الأسرة تلعب دوراً هاماً في النمو العقلي والثقافي للطفل فإن مستوى نمو الطفل يتأثر عقلياً وثقافياً بمستوى الأسرة التي ينشأ بها.

٤ - المسؤولية الاقتصادية

تعد الأسرة الحديثة مسؤولة عن أبنائها اقتصاديا من جانبين، فهي مسؤولة عن توفير كافة الإمكانات والحاجات التي يتطلبها نمو الفرد في المراحل الأولى من عمره حتى تمكنه الاعتماد على نفسه ويصبح له موارده الاقتصادية. كما أنها مسؤولة من جانب آخر عن تربية أبنائها اقتصادياً عن طريق إكسابهم السلوك الاستهلاكي الرشيد، والعادات الاقتصادية السليمة مثل التوفير والإدخار والاستثمار وغيرها من المفاهيم الاقتصادية الحديثة.

٥ - التربية الدينية والأخلاقية

تتولى الأسرة في نطاق مسؤولياتها عن تنشئة الأفراد، تنمية الشعور الديني لديهم وتوجيههم نحو العقيدة والعبادة والسلوك الديني القويم. كما أن على الأسرة أيضاً مسؤولية تقديم النماذج الخلقية السليمة في التعامل مع الآخرين، وتعويدهم على المحافظة على العلاقات الاجتماعية والتمييز بين الخير والشر، وإذكاء روح التسامح والعفو عند المقدرة، والإخلاص في أداء العمل بوعي ووحي من الضمير.

وتتوقف الوظائف التي تقوم بها الأسرة على عوامل مختلفة تؤثر في التنشئة الاجتماعية.

العوامل التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية

تتباين التنشئة الاجتماعية من أسرة إلى أخرى. ويرجع هذا التباين إلى عدة عوامل اتفق عليها كمؤثرات في التنشئة مثل الطبقة الاجتماعية التي تنتمي لها الأسرة، وحجم الأسرة ومستواها الاجتماعي والثقافي، والاتجاهات الوالدية. وسنتناول باختصار هذه العوامل.

١ - الطبقة الاجتماعية

تنتمي كل أسرة من الناحية الاجتماعية إلى طبقة معينة في المجتمع، كأن تكون أسرة من الطبقة العليا أو أسرة من الطبقة المتوسطة أو أسرة من الطبقة الدنيا. وتتأثر تنشئة الأفراد في كل أسرة بهذا التقسيم الطبقي. إذ يختلف نمط التنشئة ومعاملة الأبناء بين كل طبقة وأخرى.

وبذلك تتأثر مختلف جوانب التنشئة التي تحدثنا عنها اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً. وقد أوضحت الدراسات أنه من الفروق الواضحة في التنشئة بين الأسر في هذه الطبقات نجد أن الطبقة المتوسطة هي الأفضل في معاملة ابنائها لأنها أكثر تفهماً لطبيعة نموهم. وأقل تدخلاً في شؤونهم وهذا يعطيهم نوعاً من الاستقلالية عن الأبناء الذين ينشأون في أسر من الطبقة الدنيا والتي تميل إلى فرض نوع من الرقابة والدخل والميل إلى العقاب الشديد.

٢ - حجم الأسرة

تختلف الأسر من حيث عدد أفرادها، وقد اتضح من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأسر أن حجم الأسرة يلعب دوراً كبيراً ويؤثر في مستوى التنشئة إلى حد كبير، فنجد أن الأسرة ذات العدد الكبير من الأفراد تقل فيها فرص الرعاية الكاملة والاحتكاك بين الأبوين وبين الأبناء.

وفي الأسر الكبيرة أيضاً يلاحظ أنها تطبق نظم التعامل بشكل صارم ولا يتيح الوالدان فرص التدليل والتساهل مع الأبناء، إذ إن مع العدد الكبير من الأبناء يواجه الوالدان مزيداً من المشكلات التي تترتب على تعدد أنشطة الأفراد.

كما أن الضبط الاجتماعي لسلوك العدد الأكبر من الأبناء يتطلب من الوالدين نوعاً من الشدة والحزم في التنشئة، وعلى العكس من ذلك نجد أن الأسر الصغيرة تولي أبنائها رعاية مكثفة، تؤدي إلى نوع من فرض الحماية الزائدة في تنشئة الأبناء.

٣ - المستوى الاقتصادي

يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة في مستوى تنشئة أبنائها. إذ نجد أن الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع قادرة على توفير الإمكانات والأدوات والحاجات الخاصة بأبنائها، مما يساعد على نموهم بصورة متزنة، فيها التوافق بين حاجات الفرد ودرجة إشباعها. وتختلف في ذلك الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني حيث تكون غير قادرة على توفير حاجات أبنائها ومتطلباتهم مما يخل بشروط التنشئة الأسرية السليمة.

٣ - المستوى الاجتماعي والثقافي

اتفق علماء الاجتماع على أن المستوى الاجتماعي للأسرة يرجع إلى نمطها الثقافي. وأن الاسر ذات المستوى الاجتماعي المرتفع تكون أكثر قدرة في إكساب أبنائها الاتجاهات والقيم والمعايير السليمة، وأن تعاملها مع أفرادها أكثر إتزاناً من الأسر ذات المستوى الاجتماعي المنخفض. إذ إن مثل هذه الأسر تفتقر إلى الأسلوب السليم في توصيل التراث الثقافي لأبنائها.

٥ - الاتجاهات الوالدية

تتأثر التنشئة الاجتماعية داخل نطاق الأسرة بالاتجاهات الوالدية التي يبنى عليها ممارسات وتوجهات كل من الوالدين أو الوالدين معاً في تنشئة الأبناء،

ومدى تقبلهما لهؤلاء الأبناء وميلهما إلى منحهم فرص الاستقلالية أو السيطرة عليهم وإخضاعهم لرقابتهما لا العمل على رعايتهم. وتختلف الاتجاهات الوالدية بمدى توافق الزوجين، وتفكاؤهما من الناحية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. كما تتأثر هذه الاتجاهات أيضاً بمدى خبرة الوالدين في تربية الأبناء، وما يتمتعان به من وعي وفهم لطبيعة أبنائهم في مراحل النمو المختلفة.

أساليب التنشئة الأسرية

يؤثر الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في تنشئة أبنائها على شخصيتهم الاجتماعية، ومدى توافقهم الاجتماعي وتكيفهم مع الجماعة التي يتفاعلون معها.

وتختلف أساليب التنشئة من أسرة إلى أخرى، بناء على اختلاف المستوى التعليمي والثقافي للوالدين من جهة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي من جهة أخرى. واختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية يؤثر في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي. وحتى نتبين مثل هذه الاختلافات من أساليب التنشئة علينا أن نستعرضها بإيجاز، حتى نستوضح إيجابيات وسلبيات كل أسلوب منها. وأهم هذه الأساليب ما يلي:

السيطرة

يقصد بأسلوب السيطرة هيمنة الوالدين أو أحدهما على الطفل وإخضاعه بطريقة تعسفية لرغباتهما. وتتأثر شخصية الطفل بهذا الأسلوب تأثراً سلبياً. إذ تنمو شخصيته ولديه مشكلة الخوف من الكبار، وضعف الشخصية في مواجهة المواقف الاستقلالية في الحياة. وتنشأ شخصية الطفل في ظل هذا الأسلوب كشخصية منقادة تابعة في معظم الأحيان، ونتيجة لذلك يصبح الطفل خجولاً، وهكذا يتضح لنا أن مثل هذا الأسلوبِ من الأساليب الخاطئة في التنشئة حتى لو كان تفسير الوالدين له في بعض الأحيان على أنه حرص على الطفل.

٢ - الحماية الزائدة

ويقصد بها حساسية الوالدين في فرض نوع من حماية طفلهما ورعايته بطريقة تتحكم في تصرفاته ومراقبة كل ما يقوم به. ومثل هذا الأسلوب في التنشئة لا يساعد على نضج شخصية الطفل أو تحمله للمسؤولية، إذ إنه يكون غير قادر على الاعتماد على نفسه، وتصبح الاتكالية سمة من سمات شخصيته. ولذلك يعتبر التربويون مثل هذا الأسلوب من الأساليب الخاطئة في التنشئة، لأن الطفل ينمو نمواً نفسياً غير سليم.

٣ - المفاضلة

ويقصد بالمفاضلة قيام بعض الوالدين أو أحدهما بتفضيل أحد الأبناء على بقية الإخوة في المعاملة، وفي إعطائه اهتمامهما بصورة واضحة ومحاباته ببعض الميزات التي لا تعطى لبقية الإخوة. ويقوم بعض الوالدين بالمفاضلة بين الأخوة نتيجة ترتيب الطفل بينهم في الأسرة أو نظراً لنوعه كأن تكون البنت الوحيدة أو الابن الوحيد في الأسرة وقد يكون التفضيل نابعاً من إعجاب الوالدين بذكاء الطفل أو اجتهاده في الدراسة وتفوقه على إخوانه. ويعد هذا الأسلوب أيضاً من الأساليب الخاطئة في التنشئة، إذ يؤدي إلى وجود نوع من الحساسية والحقد والحسد بين الأخوة. كما أنه يؤدي أيضاً إلى استئثار فرد واحد في الأسرة بكل شيء وبكثير من المميزات دون إخوانه.

٤ - الخضوع للطفل

ونعني به خضوع الوالدين لرغبات وميول الطفل، وفرض هذه الرغبات عليهما وعلى الأسرة ككل واستجابتهما لتحقيق هذه الرغبات حتى ولو كانت غير سليمة. وعندما يشعر الطفل بخضوع والديه لرغباته يتمادى في طلباته. ويؤدي مثل هذا الأسلوب إلى تشكيل شخصية عنيدة أنانية متحيزة لطلباتها، مفرطة في الرغبات. كما أن الطفل يتعود على أن يأخذ فقط دون أن يعطي. ومثل هذا الأسلوب الخاطئ في التنشئة لا يؤدي إلى تقدير الطفل لدور الوالدين في تربيته.

٥ - التدليل

ويقصد به الرعاية الزائدة بأسلوب خاطئ يخلو من التقويم والجدية في تنشئة الطفل. ومظاهر التدليل في التنشئة تتضح في الطريقة التي يوجه بها الوالدان اهتمامهما بتلبية حاجات الطفل، والعمل على تحقيق كافة رغباته حتى لو كانت غير مناسبة. ويؤدي التدليل في تنشئة الطفل إلى ضعف شخصيته والاعتماد على الغير في تلبية احتياجاته ورغباته، والأنانية وحب الأنا لدى الطفل.

٦ - التذبذب في معاملة الوالدين

ونعني به عدم ثبات المعاملة بالنسبة للطفل سواء من جهة أحد الوالدين، أم من كليهما. فقد يتشدد الوالدان مع الطفل في بعض الأحيان بينما يتساهلان معه في أحيان أخرى. ويؤدي هذا التذبذب في المعاملة إلى عدم استقرار شخصية الطفل، وإلى عدم وضوح القيم والمعايير وأنماط السلوك التي يجب أن ينشأ عليها. ويؤدي هذا التناقض في المعاملة أيضاً إلى عدم ثبات سلوك الطفل في اتجاه محمود، كما تتطلب ذلك أساليب التنشئة السليمة.

٧ - التساهل

ويقصد بالتساهل، عدم وجود ضبط لسلوك الطفل من قبل الوالدين. إذ يكون الوالدان متساهلين في معاملة الطفل بطريقة تخلو من التوجيه أو الإرشاد لما يقوم به من سلوك أو أفعال، بحيث يميز بين ما هو نافع وما هو ضار. وينشأ الطفل في ظل هذا الأسلوب من المعاملة شخصية غير مسؤولة ليس لها إدارة ولا تميز بين الصح والخطأ، ونتيجة لعدم وجود معاني الثواب والعقاب في تنشئته.

٨ - الأسلوب السوي

هو الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في معاملة الأبناء بما يتفق ومستواهم العقلي ونضجهم الجسمي والانفعالي. وتتعامل الأسرة مع الأبناء دون تفرقة بينهم وتتبع العدل والمساواة في تربيتهم، وتوليهم العناية والرعاية وتترك لهم حرية

التعبير عن آرائهم، وتعوّدهم تحمّل المسؤولية الاجتماعية، والاعتماد على النفس، وتعرفهم بمعايير وقيم الجماعة، وتوجه لهم النصح والإرشاد، وفي ذات الوقت لا تغفل مبدأ الثواب والعقاب في المعاملة.

ويتضح لنا من هذه الأساليب أهمية التنشئة الأسرية في تكوين شخصية الفرد وتحديد سلوكه. وقد أكدنا على الأساليب السلبية في هذا الجزء، لإدراك مدى خطورتها في تنشئة الفرد.

ثانياً - المدرسة:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تسهم في تنشئة الفرد من خلال المناهج والأنشطة التربوية التي تقدمها له. كما أنها تقوم بدور فاعل في تعليم الفرد قيم المجتمع ومعاييره وأنماط سلوكه ومفاهيمه الأخلاقية والدينية، وإكسابه المبادئ والأيديولوجيات التي تتفق مع النظم الاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع.

وقد أصبحت المدرسة من أهم مقومات الحضارة الحديثة، وهي مؤسسة هامة للتنمية الشاملة في المجتمع وقد أكد على أهميتها بول مترو حينما أشار إلى أنها «ضرورة اجتماعية لجأت إليها المجتمعات لإشباع حاجات نفسية وتربوية عجزت الأسرة عن تأديتها لتعقد الحياة وتطورها». (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص١٨).

وينظر إليها منير مرسي سرحان (١٩٨١) على أنها «المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين».

ويعرفها السيد حنفي عوض (عام ١٩٨١) بأنها:

«إحدى المؤسسات الخمس (البيت، المدرسة، المؤسسات الدينية، المؤسسات الإعلامية، العمل) أنشأها المجتمع لتقوم في الأساس على التنشئة الجسمية العقلية والنفسية والاجتماعية».

ويعرفها أحمد كمال أحمد (عام ١٩٨٥) بأنها:

«المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة، وتعقد وتراكم التراث الثقافي».

فالمدرسة إذن هي مؤسسة متخصصة أنشأها المجتمع وأناط بها القيام بعملية تطبيع الأفراد وتعليمهم وتربيتهم ليصبحوا أفراداً صالحين ويستطيعوا أن يتكيفوا مع مجتمعهم.

عوامل ظهور المدارس

مع التدفق الحضاري والتطور الثقافي للمجتمعات الإنسانية، أصبح دور الأسرة محدوداً في تنشئة الأفراد، إذ إن الأسرة شغلت عن هذه الوظيفة بمطالب الحياة الأخرى، ولهذا لجأت المجتمعات إلى إنشاء المدرسة كمؤسسة ممتدة لدور الأسرة في التنشئة، وكان لظهور المدارس في المجتمعات عدة عوامل من أهمها ما يلي:

١ - تراكم التراث الثقافي

توارثت الأجيال المتعاقبة عبر العصور إرثاً ثقافياً غزيراً كان من الصعب على الأسرة وحدها أن تتحمل مسؤولية نقله إلى الأجيال التالية من خلال تنشئتها للأبناء، ولذلك اتجه فكر المجتمعات إلى إيجاد المدرسة لتقوم بمهمة حفظ ونقل التراث الثقافي الخاص بالمجتمع إلى الأجيال المتعاقبة فيه، وبتعريفها ماضي الأجداد والأسلاف وما قاموا به من أعمال وتضحيات في سبيل النهوض بالمجتمع وتطوير أنظمته وقوانينه.

٢ - تعقد التراث الثقافي

أدى تقدم العقل البشري إلى ظهور كثير من العلوم والفنون والآداب، وظهور كثير من العلماء والمفكرين المتخصصين في جوانب التراث الثقافي. وقد أدى هذا إلى تعقد مجالات هذا التراث وصعوبة نقله عن طريق الأسرة من جيل إلى جيل. وكان لا بد من وجود مدرسة تسهل عملية نقل هذا الكم الهائل من العلوم والفنون والآداب خلال مناهج وأنشطة محددة ومخططة يتفق عليها المجتمع.

٣ - اكتشاف اللغة المكتوبة

تطورت وسائل الاتصال اللغوي في المجتمعات بتطور حضارة الإنسان عبر العصور المختلفة فبعد أن كانت لغة الاتصال بين الأفراد في الأسرة هي الشفاهة والمحادثة، أصبح الإنسان قادراً على تسجيل أفكاره بالرموز والرسوم ثم بالكلمات والحروف التي ساعدته كثيراً على حفظ هذه الأفكار للآخرين في الأجيال التالية. وقد أثرت اللغة المكتوبة تأثيراع بالغاً بعد أن أخذت المدارس تقدمها ضمن برامجها، وبخاصة فيما يتعلق بنقل أنظمة وتقاليد المجتمع الذي تخدم أفراده.

وظائف المدرسة

عملت المجتمعات المختلفة في ظل تطور وظيفة المدرسة ووضوح فلسفة كل مجتمع وأهدافه من وراء إنشائها، إلى أن أصبح هناك اتفاق في علم التربية على الوظائف التي يمكن أن تقوم بها المدرسة. وهذه الوظائف هي:

١ - تربية الفرد

تقوم المدرسة من خلال تنشئتها لشخصية الفرد بتزويده بكافة الخبرات الحيوية والعقلية والفكرية والعقائدية، إضافة إلى تزويده بالمهارات الاجتماعية والخبرات الحياتية بحيث يكون إعدادها لهذا الفرد وفقاً لفلسفة المجتمع وأهدافه، وحتى يكون مثل هذا الفرد مشاركاً في تنمية المجتمع عندما يكبر ويخرج للعمل في مجال من مجالات التنمية. وتعتبر المدرسة هنا وسيلة من وسائل التنمية الاجتماعية للأفراد. فالمدرسة تعوّد الفرد على العمل الجماعي والتخلي عن الذات والمشاركة والتعاون والمنافسة الشريفة وتحمّل المسؤولية الاجتماعية.

٢ - نقل التراث الثقافي

تتعدد جوانب وظيفة المدرسة بالنسبة للتراث الثقافي. فهي تقوم على نقل هذا التراث إلى الأفراد بعد أن تكون قد جمعته وحفظته عبر العصور المختلفة. وذلك من خلال حفظ الوثائق والمصادر الخاصة به. كما أن المدرسة في مرحلة

تالية اهتمت بتقويم ما تقدمه من تراث ثقافي والعمل على تطهيره من الشوائب والعيوب التي لا تتفق مع الحياة المعاصرة. ويمكن القول هنا أن وظائف المدرسة جعلتها تعمل كبيئة تنقية أو مصفاة للتراث الدخيل وما يظهر في ظله من ثقافات أجنبية لا بد من الخلاص من تأثيرها.

٣ - إكساب الأفراد المهارات الاجتماعية

تعمل المدرسة في نطاق وظائفها على إكساب الأفراد مهارات الاتصال، وكذلك مهارات عرض المشكلات وبحثها والتوصل إلى حلول لها، وفي هذا كله مساعدة للفرد على الإسهام في تطوير مجتمعه وتنميته، والعمل كذلك على توفير بيئة اجتماعية أكثر توازناً في ظل الأنظمة والقوانين التي تحدد علاقة الفرد بالآخرين، وعلاقة الأفراد بالمجتمع. وفي إطار الدور الاجتماعي للمدرسة فإنها تساعد الأسرة على التطبيع الاجتماعي في عملية تنشئتها للأفراد وفي ظل متطلبات التغير الاجتماعي. والمدرسة بما تتضمنه من تنظيمات وأنشطة وعلاقات بين أفرادها، تعتبر رائدة في المجتمع تؤدي إلى تغييره. ويقول جون ديوي في ذلك «إن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد بعيد، وهذا عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى».

مكونات المدرسة

تقوم المدرسة باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التنشئة على عدة مكونات في مقدمتها:

١ - الأهداف التربوية

حدد علماء التربية للمدرسة - في مختلف المراحل التعليمية - أهدافاً تربوية تشتق من فلسفة المجتمع وتوجهاته. كما أنها تعبر عن طبيعة الفرد وطبيعة العصر الذي يعيش فيه. وتقوم المدرسة عادة بتخطيط العملية التعليمية في ضوء تحقيق هذه الأهداف. وتلعب هنا المعلومات دوراً هاماً في تحقيق أهداف المدرسة، وفي

المقابل تقوم المدرسة بإكساب المتعلمين الخبرات والمهارات والأفكار التي تساعد على خروج الفرد من المجتمع المدرسي إلى المجتمع الكبير مزوداً بالمعرفة والخبرة التي تؤهله للقيام بدوره في هذا المجتمع.

٢ - المتعلم

يمثل المتعلم أحد أضلاع مثلث العملية التعليمية، وقد اعتبره البعض من رجال التربية محور العملية التعليمية وهدفها الأساسي. إذ إن الهدف العام لأي نظام تعليمي هو تكوين المواطن الفرد كطاقة إنسانية يمكن للمجتمع أن يستفيد بها في عملية التنمية. وتهتم المدرسة عادة باحتياجات المتعلمين ومشكلاتهم، كما أنها تهيئ العملية التعليمية في ظل رغباتهم وميولهم ومدى نضجهم.

٣ - المناهج والبرامج الدراسية

تتميز العملية التعليمية داخل المدرسة بوجود مناهج وبرامج دراسية يتم تقديمها للمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية التي سبق أن أشرنا إليها. ويراعى في تقديم هذه المناهج رغبات المتعلمين واحتياجاتهم، كما يراعى في محتواها أيضاً التعريف بالمجتمع وظروفه وقضاياه الاقتصادية والاجتماعية. ويكتسب المتعلمون المعلومات والمعارف المتعلقة بهذه الجوانب من خلال ما تتضمنه المناهج من أنشطة تربوية صفية ولا صفية. وتتصف المناهج التي تقدمها المدرسة بالتدرج من العام إلى الخاص، ومن السهولة إلى الصعوبة، ومن الجزء إلى الكل.

٤ - المعلم

يكمل المعلم الضلع الثالث في العملية التعلمية بعد المتعلم والمنهج، ويعتبره البعض العمود الفقري للعملية التعليمية. إذ إنه المحرك الرئيس لكافة المرافق التعليمية داخل العملية التربوية سواء داخل الفصل أم خارجه. ويتميز دور المعلم بأنه الشخص القادر على توصيل المعلومات ونقل الخبرات والمهارات إلى المتعلمين، والعمل على تفسير وشرح المعارف التي يصعب فهمها عليهم.

٥ - الإمكانات والتجهيزات المادية

تكمل الإمكانات المادية والبشرية بقية مكونات المدرسة، وبدون هذه الإمكانات لا يمكن أن تحقق المدرسة وظائفها المطلوبة على الوجه الأكمل. فالمرافق التعليمية كالمختبرات والملاعب والقاعات وصالات الألعاب وغرف الألعاب التربوية. وغرف المكتبة والمراسم وغيرها كلها من المرافق الوظيفية التي أصبحت تلعب دوراً أساسياً في العملية التعليمية والكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

ويتأثر دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية بعوامل عديدة، نستطيع حصرها فيما يلي:

- مدى نجاح المدرسة في إيجاد نوع من التعاون بينها وبين أولياء أمور المتعلمين.
- مدى نجاح المدرسة في التنسيق مع المؤسسات المجتمعية الأخرى فيما تقدمه من برامج تعليمية.
- الكثافة الطلابية داخل المدرسة، فكلما كان عدد المتعلمين المنتظمين بها أقل، كان نجاحها في أداء دورها بالتنشئة الاجتماعية أكثر نجاحاً.
- المناخ التربوي الذي يسود في المدرسة، فكلما نجحت المدرسة في توفير المناخ التربوي المناسب، أدى ذلك إلى التنشئة السليمة.

المؤسسات المجتمعية كوسائط للتنشئة الاجتماعية

يعمد المجتمع إلى إنشاء مؤسسات اجتماعية بهدف تحقيق توجهاته وطموحاته، وتختلف هذه المؤسسات تبعاً للوظيفة التي أنشأت من أجلها. والمؤسسات الاجتماعية كما عرفها كلباترك Kilpatricke، هي كل التنظيمات الاجتماعية المختلفة التي يقيمها المجتمع لتنظيم علاقات الأفراد لتحقيق حياة أفضل لهم.

وهذه المؤسسات هي جزء من المجتمع بكل قيمه ومعاييره واتجاهاته. وتتعدد المؤسسات المجتمعية التي تعمل على تنشئة الأفراد. وتعد الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى في عملية التنشئة. كما تعد المدرسة مؤسسة تربوية

اجتماعية أنشأها المجتمع لتؤدي وظيفتها في تنشئة الأفراد. ثم يأتي دور المؤسسات المجتمعية الأخرى والتي تتضمن تنظيمات للأنماط السلوكية والأفكار والعادات والاتجاهات والتقاليد في وحدات وظيفية. وتشكل هذه المؤسسات بنية اجتماعية متكاملة متجانسة الفلسفة والسياسات والأهداف. حيث إنها تلتقي حول أنماط من القيم والتقاليد والتوجهات المستمدة من المجتمع. وتعمل هذه المؤسسات على تكوين شخصية الفرد وتفتيح ذهنه ومواهبه بواسطة الخبرة الذاتية، والتجارب الشخصية والتعلم الذاتي، وإدارة المواقف، نتيجة لتفاعله واندماجه بهذه المؤسسات فيتعلم الأنظمة والقوانين المختلفة مما يؤثر في تشكيل مفاهيمه وإكسابه الخبرات والمهارات والعادات والتوجهات والاتجاهات الثقافية المختلفة.

وتتعدد المؤسسات المجتمعية فمنها المؤسسات الإعلامية، والدينية، والثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والرياضية، وجماعة الرفاق. ولكن مهما تنوعت اختصاصاتها فإنها تتكامل جميعها في وظائفها بحيث تضطلع في النهاية بوظيفة واحدة مشتركة وهي تنمية الفرد وتنشئته من أجل المحافظة على المجتمع.

١ - جماعة الرفاق

يقصد بجماعة الرفاق مجموعة الأفراد الذين تقوم بينهم وبين الفرد علاقات متبادلة، وتلعب دوراً وظيفياً من الناحية السلوكية في حياة هذا الفرد. ويعتبر علماء الاجتماع جماعة الرفاق أحد التنظيمات الاجتماعية التي تؤثر في عملية التنشئة، ولذلك يتفاوت مستوى عملية التنشئة الاجتماعية بحسب اختلاف مستوى هذه الجماعة وعدد أفرادها، ومدى ارتباطهم ببعض بعلاقات إيجابية ترتكز على العمل بروح الجماعة والتخلق بنمط سليم من السلوك.

وجماعة الرفاق تلعب دورها في التنشئة الاجتماعية بجانب الأسرة وتتمثل في جماعة الأقران الذين يتعرف عليهم الطفل في المحيط الأسري وفي نطاق الجيران، كما أن هذه الجماعة أيضاً يقابلها الفرد عند دخوله المدرسة، وتقوم بينه وبينهم علاقات إيجابية يتضح مدى تفاعلها واندماجها بالفصل، ويستمر دور هذه الجماعة إلى بقية مراحل العمر المختلفة بحسب درجة الانتماء بين الفرد وجماعة رفاقه.

خصائص جماعة الرفاق

تختص جماعة الرفاق بأن لكل عضو فيها في مستوى عمرٍ معين مكانة وسلطة معينة. وتتمركز اهتماماتها حول تكوين سلطة تمثل شكلاً من أشكال سلطة الكبار حتى عندما يلعب الأطفال نجد أن لهم معايير وقيم تماثل معايير وقيم الكبار. كما أن لجماعة الرفاق نوعاً من الثقافة يحددها العمر الزمني للفرد، ويتألف هذا المستوى الثقافي من نوعية قواعد وتقاليد واهتمام وأنشطة الجماعة. ويحدد المستوى الثقافي لجماعة الرفاق مستوى السلوك المعياري لها. وتمارس جماعة الرفاق نوعاً من الضغوط على الفرد حتى تكون أنشطته أو ما يقوم به جزءاً مما يقوم به أفرادها، ولا تقبل أن يعمل الفرد الذي ينتمي إليها بمعزل عنهما. ويؤدي شكل جماعة الرفاق وقدرتهم على التأثير إلى تحقيق نمطٍ من الأنماط السلوكية التي تقوم على النظام المعياري أو المعرفي متأثرين بمستواهم الثقافي واتجاهاتهم. ومن جهة أخرى يمكن أن يكون لجماعة الرفاق دور علاجي في تنشئة الفرد إذا حافظت على التمتع بثقة واحترام مجموعة أفرادها فإنها تستطيع من خلال ذلك، بخاصة في الأعمار المتقدمة من القيام بجهود مشتركة بالتأثير على الجوانب السلبية في سلوك الفرد.

وظائف جماعة الرفاق

انطلاقاً من هذه الخصائص فإن جماعة الرفاق لها وظائف هامة في عملية التنشئة الاجتماعية. وفي مقدمة هذه الوظائف ما يلي:

- إبقاء الأطفال في المراحل الأولى من العمر بعيداً عن الإنغماس التام في عملية التنشئة الاجتماعية ومتطلباتها وعن القواعد التي تحكم عالم الكبار.
- إكساب الطفل أول خبراته الحياتية التي تتعلق بالمساواة داخل الجماعة، والمحافظة على الصالح العام لها واحترام ملكية الغير، وغير ذلك من أنماط السلوك المناسب والذي يتفق مع القيم في المجتمع.
- تعليم الطفل الأصغر احترام الطفل الأكبر أو من هم أكبر منه سناً كنموذج للسلوك الحسن في تفاعل الطفل وتعامله مع غيره من الأفراد خارج الجماعة.

- تتيح للفرد فرص تطوير علاقات حميمة وصداقات مع بعض رفاق الجماعة، يتعلم من خلالها مبادئ وأخلاقيات الصداقة.
- تتيح للطفل منذ الصغر الاحتكاك بجماعة الذكور أو الإناث ومعرفة ما يميز كل نوع منهما.
- تتيح للأفراد إقامة ثقافة فرعية خاصة بهم يحددها عمرهم الزمني في الجماعة.

أشكال جماعة الرفاق

تتخذ جماعة الرفاق أشكال عديدة تتفق مع كل مرحلة من مراحل نمو الفرد والفئة العمرية التي يمر بها. ومن أهم أشكال هذه الجماعة ما يلي:

- جماعة اللعب

تتكون هذه الجماعة في بداية حياة الطفل عندما يبدأ ممارسة اللعب المشترك مع غيره من الأطفال، وعن طريق هذه الجماعة يكتسب الطفل القواعد والأصول التي تحكم عملية اللعب بما فيها من تعاون وثواب وعقاب وتنظيم لتشكيل الفرق للعب الجماعي.

- العصبة

وتطلق على مستوى أعلى من المشاركة والعلاقة بين مجموعة من الرفاق يرتبطون بقوة ويمارسون اللعب والعمل ولا يسمحوا بدخول أي فرد من الخارج بينهم إلا باتفاق المجموعة. وتصل درجة التماسك والعلاقات الحميمة بين الأفراد الرفاق في العصبة إلى اتخاذ أنماط سلوكية مشتركة، وتعد الجماعة في هذا الشكل مصدراً من مصادر الإشباع العاطفي للأعضاء.

- العصابة

يطلق هذا الاسم على مجموعة الرفاق التي تصل العلاقة بينهم إلى أقصى درجة من درجات التعضيد، ولكن نظراً لاتسام مثل هذه الجماعات من الرفاق بصراع أفرادها على السلطة، أو بالصراع مع مجموعات الرفاق الأخرى فهي تشكل قوة ضاغطة على سلوك أعضائها والانقياد لأوامر من يكون هو الأقوى.

العوامل التي تؤثر في جماعة الرفاق

تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية من خلال جماعة الرفاق بعدة عوامل مثل:

- حجم الجماعة، فكلما كان عدد الرفاق أقل، كان إكساب الطفل صفات واهتمامات الجماعة بشكل أكثر تركيزاً أسهل.
- مدى التجانس العمري والجنس لأفرادها، فإذا كان الأفراد من العمر والجنس ذاته كانت عملية التنشئة لهم أكثر إيجابية وأكثر تلقائية في إشباع حاجاتها.
- مدى استمرارية جماعة الرفاق، فكلما امتدت الفترة الزمنية للجماعة، كان تأثيرها أقوى لأنها تحتفظ بكامل أعضائها ويصبح الاحتكاك أكثر بينهم.

ومما تجدر الإشارة إليه في سياق الحديث عن جماعة الرفاق أن دورها يتميز بالإيجابية في استكمال الثغرات التي قد تتركها الأسرة أو المدرسة، وبخاصة بالنسبة للمشكلات التي يصغي فيها الفرد لأصدقائه أكثر مما يصغي للكبار. وهي في الوقت ذاته لها دورها السلبي في تنشئة الفرد عندما تكون مجموعة الرفاق لها عادات ومعايير غير ملائمة تؤدي إلى تدمير شخصية الفرد في غياب إشراف الأسرة والمدرسة.

المؤسسات الإعلامية

تنقسم المؤسسات الإعلامية في الوقت الحاضر بحسب طبيعة تكوينها والأغراض التي تسعى إلى تحقيقها إلى مؤسسات حكومية رسمية تمثل التوجه الرسمي للدولة، والمؤسسات غير الحكومية التي قد تكون أهلية أو تجارية. وبوجه عام تلعب المؤسسات الإعلامية دوراً ذا تأثير بالغ في ثقافة المجتمع وتوصيل المعلومات إليه، ونقل التراث الوطني وإحيائه بمختلف الوسائل المسموعة والمقروءة والمرئية. ويرجع تأثير الوسائل الإعلامية على الأفراد بشكل يفوق الوسائل الأخرى إلى أنها أصبحت تدخل كل بيت وتصل إلى كل فرد في المجتمع وبذلك يتأثر فيها سلوك وعادات الصغار والكبار على حد سواء. ومن المعروف أن الجميع يلجأ إلى وسائل الإعلام المرئية للترفيه عن نفسه وقضاء الأوقات، إما

للترويح أو للإستفادة الثقافية في البيت أو النادي أو الأماكن العامة الأخرى التي تتيح مثل هذه الوسائل. ولذلك فإن تأثيرها يمكن أن يستمر مع الفرد داخل البيت وخارجه بحسب رغبته، ومن هنا أجمع العلماء على أنها من وسائل التنشئة التي يتأثر فيها الفرد أطول فترة ممكنة خلال حياته.

وإذا كان من الشائع أن وسائل الإعلام وبخاصة التلفزيون يؤثر في تنشئة الأطفال فإن تعدد الوسائل المرئية وتطور وسائل الاتصال جعل من التلفزيون والفيديو ووسائل الاتصال الحديثة ذا تأثير بالغ أيضاً على الكبار. وتتنوع البرامج التي تقدمها مختلف الوسائل ما بين ثقافية وإخبارية وترويحية ورياضية وعلمية ودينية، حتى إنه يمكن أن تكون شاملة متنوعة لترضي كافة المستويات ومختلف الأذواق. وهذه البرامج الإعلامية يجب أن تكون أساساً هادفة وتؤكد المفاهيم والعادات والقيم السليمة التي ينشدها المجتمع في أفراده، ولكن تواجه التنشئة الاجتماعية مشكلة عدم وجود تنسيق بين المؤسسات الإعلامية من تلفزيون وإذاعة وصحافة وبين بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأهم كالأسرة والمدرسة. وتتصف وسائل الإعلام كوسيط للتنشئة الاجتماعية بأنها مؤسسات اجتماعية أي أنها تؤثر في المجتمع بأكمله ولا تتجه في تأثيرها إلى فردٍ أو أفراد بعينها كما هو الحال بالنسبة لدور الأسرة في التنشئة.

ونظراً للأهمية القصوى لوسائل الإعلام سنتناول في الجزء التالي بإيجاز كل وسيلة منها على حدة:

١ - التلفزيون

منذ اخترع التلفزيون كوسيلة إعلامية مرئية وهو يجتذب قطاعاً من الجماهير يتسع يوماً بعد يوم في كافة المجتمعات البشرية. وتؤكد الدراسات المختلفة التي أجريت على التلفزيون كوسيلة إعلامية أن له تأثيراً قوياً على حواس الأطفال والكبار. إذ إن الجميع يتأثرون في البرامج التي يعرضها ويتعلمون من خلالها خبرات وحقائق، كما أنهم يكتسبون عادات سلوكية وقيم واتجاهات جديدة،

ولذلك يبين من أجرى هذه الدراسات أن للتلفزيون تأثير إيجابي وآخر سلبي في المشاهدين. فهو من الجانب الإيجابي وسيلة تثقيفية لا نظير لها تقرن الكلمة بالصورة، وتقرن الصورة بالصوت. كما أنه في الجانب الترويحي يعد وسيلة فاعلة في قتل وقت الفراغ وتعليم الأفراد الكثير من المبادئ المطلوبة لتنمية روح التعاون والمشاركة والمسؤولية، وهي من السمات الإيجابية المطلوبة في عملية التنشئة الاجتماعية. كما أن برامجه إذا أحسن إعدادها تعمل على تقوية انتماءات الفرد قومياً وثقافياً ودينياً، مما يجعلها وسيلة فاعلة تسهم في التنشئة السليمة.

ونظراً لأهمية التلفزيون كوسيلة من وسائل الإعلام التي لها دورها في التنشئة، يجب أن يكون للبرامج التي يقدمها مواصفات تنبع من فلسفة المجتمع وتوجهاته في تنشئة أبنائه. إذ إنه بدون وجود فلسفة إعلامية واضحة سنجد أن لهذه الوسيلة تأثيرات سلبية على النشء. ومن التأثيرات السلبية للبرامج التي تبتعد عن التوصيف التربوي السليم، والتي تؤدي إلى تعلم الأطفال دون إدراك مظاهر العنف والميل إلى العدوان ومزاولته على سبيل التقليد والمحاكاة في حياتهم اليومية متأثرين بمشاهدة مثل هذه البرامج. وتؤثر هذه البرامج بشكل خاص في الأطفال لعدم إدراكهم حقيقة ومعاني ما تحتويه من مشاهد أو مضامين. كما أن هذه البرامج قد تؤثر في الكبار أيضاً إذا ما تقمص بعض هؤلاء الأفراد الشخصيات البطولية أو المغامرة التي يشاهدونها في البرامج التلفزيونية.

وإضافة إلى ذلك نجد أن للتلفزيون كوسيلة إعلامية تأثيرات سلبية في عملية التفاعل الاجتماعي على مستوى الأسرة والمجتمع. فقد انشغل كل فرد بمشاهدة برامجه لساعات طويلة حرمه من التواجد مع بقية أفراد الأسرة لمشاركتهم دفء الحياة الاجتماعية الأسرية، وإسهامه مع بقية أفرادها في رسم صورة الحياة الإنسانية التي يجب أن يعيشها الفرد ليكتسب مقومات التنشئة السليمة. كما أن التلفزيون قد قلل فرص خروج الفرد إلى المجتمع وتفاعله معه ومعرفته بأحواله ومشاركته في نشاطاته المختلفة. وبالنسبة للمتعلمين فإنه يطغى على الوقت المخصص لإنجاز أعمالهم المدرسية في البيت، فمعظم الأبناء يجذبهم مشاهدة

التلفزيون ولا يشعرون بالوقت الذي هم في حاجة إليه لمراجعة الدروس التي أخذوها في المدرسة. وإن كانت البرامج التي يشاهدونها تدعم في سياق مضمونها مفاهيم أسرية هي جزء من عملية التنشئة.

ومما زاد تأثير التلفزيون في الأفراد في العصر الحديث تطور وسائل الاتصال والثورة التكنولوجية التي صاحبتها بظهور الأقمار الصناعية وإتاحة نقل القنوات المتعددة عبر الفضاء مما جعل البرامج الأجنبية في متناول الجميع، بتأثيراتها الإيجابية والسلبية دون سيطرة أو تمييز بين ما هو صالح وغير صالح. وهذا التأثير يتسع يوماً بعد يوم على عملية التنشئة في ظل الغزو الثقافي ودخول القيم والعادات الغربية وغير الإسلامية في مجتمعاتنا العربية.

ولكن للتلفزيون تأثيراً إيجابياً على الأفراد، فهو يعمل على تأصيل الهوية الثقافية لدى الأفراد، عن طريق التأكيد على مفاهيم التراث الثقافي وعرض عناصر منه بكل ما يشمله من صور ومعان، حفاظاً على الهوية الثقافية لتكون خط دفاع في وجه الغزو الثقافي الخارجي، ومانعاً ضد التحديات التي تواجه المجتمع بسبب التأثر في الثقافات الأخرى.

كما يعمل التلفزيون على تربية الحس الوطني لدى الأفراد وتقوية روح الانتماء للوطن، مما يوجد الإحساس بالدفاع عنه وبالتالي يتكون لديهم الأمن القومي. ويعمل التلفزيون أيضاً على تنمية الثروة اللغوية، وتقوية الجانب اللغوي لدى الأفراد بوجه عام، ولدى الأطفال بوجه خاص. وللتلفزيون دور في زيادة المعرفة بقضايا المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والصحية وغيرها، من خلال البرامج والمواد الإعلامية المختلفة التي يطرحها في هذا السياق.

٢ - الإذاعة

تعد الإذاعة من أهم وسائط التنشئة الاجتماعية ولها تأثير في أنماط سلوك الأفراد وإمدادهم بالمعرفة والمعلومات والقيم والاتجاهات والمهارات التي تعينهم على التوافق مع كثير من مجريات الأمور. وقد تنوعت البرامج الإذاعية تنوعاً كبيراً وشملت مختلف الميادين التربوية والعلمية والثقافية والدينية والاجتماعية

والترويحية. وتعمل الإذاعة على تنشئة الفرد خلال تأصيل الهوية الثقافية في المجتمع مما تقدمه من مواد وبرامج تأصيل الهوية الثقافية وتبرز التراث الثقافي. وتخصص الإذاعة مساحات من برامجها لتناول الموضوعات الاجتماعية والثقافية والعلمية، كما تقوم بطرح بعض المواد الإعلامية الدينية التي تنمي الناحية الدينية والروحية لدى الأفراد. وتقدم كذلك بعض البرامج والقصص المخصصة للأطفال لتنمية ثرواتهم اللغوية، والحفاظ عليها نتيجة للتحولات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والانفتاح المتسارع على الثقافات الأخرى.

- الصحافة

للصحافة دور بارز في تنشئة الفرد، فالكلمة المكتوبة هي أول وسيط ثقافي للإنسان، فعن طريقها يستطيع الفرد أن يقدم الصور الذهنية والفكرية والوجدانية، وعن طريقها يمكن نقل الثقافة والفكر إلى الناشئة. وقد تعددت الصحف وزاد انتشارها بفضل الثورة الاتصالية والتقنية، وأصبحت تلائم مختلف الفئات العمرية والعقلية. وتخصص الصحافة مساحات من صفحاتها لتناول الموضوعات الدينية، والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والتربوية والعلمية والسياسية وتنقل كل ما هو جديد إلى الأفراد من هذه المجالات.

وللصحافة ميزة خاصة حيث إنها تمكن الفرد من قراءة ما يريد في الوقت الذي يريد، مع إمكانية تشكيل المادة في ذهنه وإعادة قراءتها إذا شاء ذلك.

ونجد أن وسائل الإعلام تؤثر في الفرد تأثيراً مباشراً بما لديها من إمكانات تقنية حديثة تجعلها تقدم الجديد من التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية في وقتها، وبما لديها من جاذبية وقدرة على التثقيف العارض.

المؤسسات الدينية

للمؤسسات الدينية دور هام في تنشئة الأفراد وذلك لتأثير القيم الخلقية والجوانب الروحية والدينية في الفكر البشري وفي تنقية القلوب وتصحيح النفوس وضبط السلوك. وهذه المؤسسات تربط الأفراد بخالقهم، وتغرس الإيمان في

نفوسهم مما يجعلهم يشبون أفراداً أسوياء سعداء مطمئني النفس. كما أن قراءة القرآن وتلاوته ودراسة علومه، ودراسة العقيدة الإسلامية والشرائع السماوية، تفتح الطريق أمام فكر هؤلاء الأفراد، وتعلم التعاليم الدينية ومعايير السلوك.

ولا يقف تأثير المؤسسات الدينية عن كونها مكاناً للممارسات الدينية، بل هي مؤسسات تمارس تأثيرها في أشكال الحياة الاجتماعية المختلفة. وقد لعبت دوراً كبيراً في تنشئة الفرد على مر العصور، وقد بدأت تربية المسلمين في المساجد، حيث كانت مناراً للعلم والمعرفة يلتقي فيها طلاب العلم للتفسير والحديث والفقه والعلوم الدنيوية الأخرى كالطب والهندسة والفلك وغيرها. ولا تزال المساجد لها دور كبير في توجيه سلوك الأفراد وفي تكوين السلوك القيمي لديهم. وقد كان أول مسجد في الإسلام هو مسجد قباء الذي أقامه الرسول - صلى الله عليه وسلم - في المدينة. وانتشرت المساجد في أرجاء البلاد الإسلامية. وبني أول جامع في مصر وهو جامع عمرو بن العاص في العام الحادي والثلاثين من الهجرة. وأصبح هذا الجامع مركزاً للإشعاع الثقافي والعلمي ومحكمة للقضاء. ويعد الجامع الأزهر من أشهر الجوامع الذي قام بدور تربوي متميز وقد أنشئ في عام ٩٧٠ ميلادية (٣٦٠هـ). وكان يدرس فيه العلوم الدنيوية كالعلوم اللغوية والمنطق، والعلوم الدينية كالتوحيد والتفسير والحديث النبوي الشريف والتجويد وغيره من العلوم الدينية والدنيوية.

والمسجد باعتباره مكانا للعبادة يقوي صلة الفرد بخالقه ودينه، ويجعله يحرص على قوام خلقه ويدعوه إلى حسن اختيار الرفيق الصالح. وللمسجد دور في الإرشاد النفسي للفرد والتأثير المباشر فيه في إطار ثقافة المجتمع وفي إطار التنمية الإنسانية العامة. وتتضح دور المساجد في الكويت في شهر رمضان المبارك عن طريق تشجيع الناشئة على الانضمام إلى جماعة المسجد.

كما تعمل مراكز حفظ القرآن كمؤسسات دينية على مساندة دور المساجد في تنشئة الفرد وإعداده روحياً، حيث تقوم هذه المراكز بدور فاعل في ترغيب الأفراد لحفظ القرآن الكريم وتلاوته وتجويده، ودراسة الفقه والسنة النبوية الشريفة والعلوم المتصلة بها.

وتوجد بعض المؤسسات الدينية الأخرى في المجتمع من مثل بعض الجمعيات والأجهزة الحكومية، وتسهم جميعها في تقوية الأمن النفسي حتى يستطيع الفرد أن ينتج ويفكر ويبدع.

المؤسسات الرياضية

تعد المؤسسات الرياضية من المؤسسات المجتمعية التي لها دور بارز في تنشئة الأفراد، حيث تعمل هذه المؤسسات على تنمية شخصية الفرد، وتكسبه الصفات الشخصية المقبولة، والقيم البدنية، وتعمل على استثمار أوقات الفراغ والاستمتاع به. كما تعمل على تنمية الشخصية الاجتماعية وتطويرها ووصولها إلى مرحلة النضج الاجتماعي. وتنمي الروح القيادية لدى الأفراد، وتعمل على اكتشاف الميول والاهتمامات، وتنمي لديهم الشعور بالانتماء إلى الجماعة، والالتزام بقوانينها وقواعدها. وتعمل المؤسسات الرياضية أيضاً على مساعدة الأفراد لتفريغ طاقاتهم الزائدة وامتصاص العنف لديهم. كما تعودهم على التفاعل الاجتماعي والتعاون وتحمّل المسؤولية، وتعرّفهم بالقيم والاتجاهات الاجتماعية، وتكسبهم المهارات الحركية والاجتماعية والعقلية.

وتمثل المؤسسات الرياضية مجالاً خصباً للتنشئة الاجتماعية، فهي لا تقل تأثيراً في الفرد عن المؤسسات المجتمعية الأخرى، فتزوده بكل ما تزوده هذه المؤسسات بل إنها تتميز عنها بما تحويه من النشاطات وألعاب مختلفة، وبهذا تكون قادرة على إشباع حاجات الفرد وميوله، وصقل مواهبه، وتحقيق هواياته، وإيجاد جو من الألفة بين الأفراد.

وتعد التربية الجسمية من الجوانب الهامة في تنمية شخصية الفرد وقد اهتم بها الفلاسفة منذ القدم من مثل أرسطو حينما دعا إلى الاهتمام بالتربية الجسمية وقال: «إن العقل السليم في الجسم السليم»، وجون لوك حينما أكد «أن التربية الرياضية تساعد الفرد على تحمل الصعاب والمثابرة في العمل، كما تعمل على تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة عن طريق النشاط الجماعي».

وقد دعا الفيلسوف الإسلامي ابن سينا إلى الاهتمام بالتربية الجسمية ودعا إلى ضرورة ممارسة الفرد للتربية الرياضية كركوب الخيل والسباحة والرماية.

وتتعدد أشكال المؤسسات الرياضية التي تعمل على تنشئة الأفراد باعتبارهم الركيزة الأساسية في عملية البناء الاجتماعي للتنمية الشاملة. فمنها مراكز الشباب التي تعمل على الاستفادة من طاقات الشباب وتنميتها وتوجيهها توجيهاً سليماً، كما هي موجودة في الكويت. وفي هذه المراكز يمارس الشباب نشاطات متعددة من النشاطات الدينية والعلمية والثقافية والترويحية والمهنية والاجتماعية إلى جانب النشاطات الرياضية. وكذلك الأندية التي تقدم الخبرات والمهارات في جو متحرر من القيود، بحيث تشكل مكاناً لتنمية قدرات الأفراد وتحل كثيراً من مشكلات وقت الفراغ، وبذلك تعمل على إيجاد الاستقرار النفسي والعاطفي لديهم، وتعمل على إيجاد علاقات إنسانية سوية بينهم. وأهم ما يميز هذه الأندية تعدد نشاطاتها مما يجعلها قادرة على تحقيق رغبات وحاجات وهوايات الأفراد الذين يلتحقون بها.

وتقوم الساحات الشعبية بالدور الذي تقوم به الأندية ولكنها تتميز عنها بأنها أقل تكلفة في إنشائها من الأندية، ويمارس مختلف النشاطات الرياضية بأسلوب بسيط يتناسب مع الطبقات المختلفة لأبناء الشعب. وتنتشر هذه الساحات في المناطق السكنية المختلفة.

وتمثل هذه المؤسسات الرياضية رديفاً شريكاً في التنشئة الاجتماعية للأفراد في المجتمع وتعد بمثابة متنفس ترويحي ورياضي مهم. ولكي تؤدي دورها على الوجه الأكمل يجب الاهتمام ببعض الأمور مثل:

- تنظيم البرامج الرياضية والثقافية التي تلبي الحاجات المختلفة للأفراد.
- اختيار النماذج الجيدة لقيادة هذه المؤسسات.
- إقامة علاقات ودية بين الأعضاء وبين القيادات.
- الاهتمام بالمناسبات المختلفة وتنظيم النشاطات التي تتلاءم معها.

وتوجد إلى جانب هذه المؤسسات في المجتمع الكويتي، مؤسسات أخرى تقوم بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية.

المؤسسات المجتمعية الأخرى التي تسهم في التنشئة الاجتماعية

وهي المؤسسات الاجتماعية والعلمية والثقافية التي أنشأها المجتمع بهدف خدمة الأفراد والإسهام في تنشئتهم، وستتناول هنا بإيجاز بعض هذه المؤسسات من المجتمع الكويتي:

١ - حدائق الأطفال

تعد حدائق الأطفال نموذجاً من نماذج مؤسسات رعاية الطفل وتنشئته وهي تكمل رسالة الأسرة والمؤسسات التربوية. وتعمل هذه الحدائق على تنشئة الطفل من خلال احتكاكه واندماجه مع أقرانه وتفاعله معهم. كما تتيح له الاستمتاع بالنشاطات الترويحية بهدف تنمية قدراته وصقل مواهبه، وهذه الحدائق مزودة بأجهزة اللعب المختلفة ليمارس فيها الطفل اللعب لتقوية عضلاته. هذا إلى جانب النشاطات الثقافية والاجتماعية التي تزودهم بالخبرات وتكسبهم المهارات الحركية والاجتماعية والعقلية.

٢ - جمعيات النفع العام

وتنشأ الجمعيات والأندية لخدمة المجتمع وأفراده، ونشر الوعي الثقافي والتربوي بين الأفراد، ومعالجة مشكلات الشباب والفئات الخاصة، ويبلغ عددها (٥٠) جمعية منها الثقافية والخيرية والمهنية والعلمية.

وتعمل هذه الجمعيات على الارتقاء بمستوى الأفراد والمشاركة في التنمية الاجتماعية، وتحقيق الإحساس بالعمل التطوعي، وقد حرصت الدولة على دعم هذه الجمعيات مادياً ومعنوياً، ومتابعة نشاطاتها ومراقبة برامجها والتزامها بالقوانين والنظم الأساسية.

٣ - المؤسسات العلمية

وتعمل هذه المؤسسات على تنشئة الأفراد وتزويدهم بالثقافة العلمية مثل مؤسسة الكويت للتقدم العلمي التي تسهم في تنشئة الفرد عن طريق ما تصدره من مطبوعات لتثقيف الطفل ومن أمثلة ما أصدرته في هذا المجال «موسوعة الكتب للأطفال»، و«سلسلة العلوم المبسطة» التي تتميز بعرض الموضوعات الحديثة في قالب يتفق مع المستوى الإدراكي للأطفال والناشئة. ومعهد الكويت للأبحاث العلمية الذي يقوم بتنظيم برامج تدريبية للناشئة بهدف تزويدهم بمهارات البحث العلمي. والنادي العلمي الذي يهدف إلى توجيه الشباب للاستخدام الأمثل لشغل أوقات فراغهم، بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع ويحقق لهم الفائدة لاكتساب الخبرة العلمية والعملية من خلال ممارسة النشاطات العلمية المختلفة ضماناً لتنشئة جيل واعٍ من الشباب المثقف المدعم بالخبرة والعلم.

من العرض السابق نتبين أن تنشئة الفرد بطبيعتها تتطلب تضافر العديد من الجهود في إطار عمل مؤسسي تنظيمي على أن تقوم كل مؤسسة من المؤسسات المجتمعية بتحديد أهدافها واختصاصاتها ووظائفها التي تصب في تنفيذ عملية التنشئة. وفي الوقت ذاته نجد أن هذه المؤسسات تلتقي جميعاً في هدف واحد ألا وهو الإسهام في هذه العملية حتى تأتي في الشكل الذي يقبله المجتمع وهي - أي المؤسسات - من خلال تفاعلها وتشابكها وتداخل جهودها مع بعضها البعض تنطلق في أداء دورها من فلسفة المجتمع وأهدافه وسياساته العامة.

إن التنشئة الاجتماعية باعتبارها الوعاء الذي يصب فيه التراث الثقافي للمجتمع، تتعرض أساليبها للتغيير من آن لآخر نتيجة للتغيرات التي تطرأ على أنماط الحياة التي تسود المجتمع من الناحية الجغرافية والاقتصادية والسكانية والاجتماعية. وسوف نتحدث في الجزء التالي من هذا الفصل عن التغير الاجتماعي بالتفصيل.

التغير الاجتماعي Social Change

تتسم المجتمعات الحديثة بالتغير الاجتماعي نتيجة لما تتعرض له هذه المجتمعات من تغيرات اقتصادية وسياسية وسكانية، ونتيجة لما يسود العالم من تيارات التقدم العلمي والتكنولوجي. وتنعكس هذه التغيرات مجتمعة على شكل الأسرة وعلى وظائفها خاصة بعد أن خرجت الأم على نطاق واسع إلى العمل والتحق الأبناء في مجالات التعليم المختلفة، مما أدى إلى انتشار التعليم وارتفاع مستوى المعيشة وزيادة معدلات الإنفاق والاستهلاك. ويصاحب هذه التغيرات على مستوى العالم توافر إمكانات نقل الثقافات وانتقالها من مجتمع إلى آخر بحيث تداخلت كثير من الثقافات وامتزجت ببعضها البعض مما أدى إلى ظهور التيارات الفكرية التي يعرفها العصر الحاضر. والتغير الاجتماعي عملية قديمة قدم المجتمعات فقد أوضح أرسطو أن التغير شرط أساس في حياة المجتمعات مثلها في ذلك مثل الكائنات الحية. ونذكر فيما يلي بعض التعريفات لماهية التغير الاجتماعي.

تعريف التغير الاجتماعي

يعرفه دانيال بأنه انتقال المجتمع من صورة إلى صورة أخرى. ودلّل على ذلك بانتقال المجتمعات الزراعية وتحولها إلى مجتمعات صناعية. وأكد على أن هذا التغير سمة بارزة من سمات الوجود البشري للمجتمعات. (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص٨٧).

أما صمويل كولينج Sumuel Koleing فيعرفه بأنه جملة التحويلات التي تحدث في أنماط الحياة الإنسانية وترجع في تغييرها أحوال المجتمع إلى عوامل داخلية وخارجية تؤدي إلى تغير الطابع الذي يتميز به المجتمع. (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص٨٨).

ويعرفه موريس جينزبرغ Morris Ginberg بأنه التغير الذي يشمل حجم المجتمع وتركيبته السكانية وشكل تنظيماته الاجتماعية متضمناً تغيرات الاتجاهات والمعتقدات التي تلعب دوراً كبيراً في تغيير النظم الاجتماعية. (إبراهيم ناصر، ١٩٩٢، ص٨٨).

أما دائرة المعارف والعلوم الاجتماعية فتعرفه بأنه تغير بنائي يصيب المجتمع في تركيب سكانه، وعلاقات أفراده، وفي نظمه ومؤسساته وظواهره الاجتماعية، ويؤدي إلى تغيرات القيم الاجتماعية والمعايير والاتجاهات، وأنماط السلوك المختلفة والتي اتفق على تسميتها ثقافة المجتمع.

فالتغير الاجتماعي سمة من سمات الوجود البشري للمجتمعات نتيجة لعوامل داخلية وخارجية، ويحدث التغير في التركيبة السكانية، والتنظيمات والعلاقات والاتجاهات والمعتقدات والمعايير والقيم وأنماط السلوك، أي في بناء ووظائف المجتمع المختلفة.

نظريات التغير الاجتماعي

ظهرت على أيدي علماء الاجتماع بعض نظريات التغير الاجتماعي يهمنا في سياق هذا الجزء أن نذكر منها النظريات التالية:

١ - نظرية العبقرية

تستند هذه النظرية إلى ظهور بعض العباقرة من الحكماء والفلاسفة والمصلحين والسياسيين والقادة ومن الأنبياء والرسل في أي مجتمع من آن إلى آخر. ويكون لمثل هؤلاء العباقرة والأنبياء دور مميز في تغيير أنماط الحياة للمجتمع الذي يظهرون فيه. ولعل المثل الواضح لنا هو التغير الجذري الذي طرأ على المجتمع العربي بعد ظهور الرسول صلى الله عليه وسلم، ودعوة الناس إلى المفاهيم والأفكار والمبادئ والتقاليد والعادات وأنماط السلوك التي حث عليها الإسلام.

٢ - نظرية الحتمية

يستند منطق هذه النظرية إلى أن تغير المجتمعات يحدث بصورة حتمية نتيجة لعوامل حتمية مختلفة قد تكون طبيعية أو اجتماعية أو اقتصادية. دون أن يكون لأفراد المجتمع أي دور في إحداث هذا التغير. كأن تتغير الظروف الطبيعية للمكان الذي يعيش فيه المجتمع فيضطر أفراد هذا المجتمع إلى تغيير عاداتهم وأنماط

سلوكهم وإعادة تنظيم حياتهم الاجتماعية بطريقة أخرى. أو كأن يكتشف أحد المجتمعات بعض الثروات الطبيعية التي تغير الميزان الاقتصادي له وبالتالي تتغير الحياة الاجتماعية بشكل عام.

٣ - نظرية الدورات الثقافية

تستند هذه النظرية إلى أن المجتمعات تمر في تاريخها بدورات تاريخية يحدث خلالها تغيرات اجتماعية. ويدلل علماء الاجتماع على ذلك بدورات التغير التي تعرضت لها حضارة الغرب والمجتمعات الغربية في العصور القديمة فالعصور الوسطى ثم العصور الحديثة. ويؤيد ابن خلدون هذه النظرية، وقد قدم قانوناً أساسياً يحكم حركة المجتمعات الإنسانية، وأن المجتمعات لا بد أن تمر بهذه المراحل: طور الانتشار والتكوين، النضج والكمال، الهرم والشيخوخة، المجتمع الجديد.

ويرى سوروكين Sorokin أن المجتمع يمر بثلاث دورات هي:

أ - الدورة الفكرية، وتتميز ثقافة المجتمع بالصفة الدينية والميل إلى النفس.

ب - الدورة الحسية، وتتميز ثقافة المجتمع بالتخلي عن الصفة الدينية والانغماس في الماديات.

جـ - الدورة المثالية، وتتميز ثقافة المجتمع إلى الاتجاه إلى الروحانيات والحسيات دون إفراط في أحدهما على حساب الآخر.

وتتغير في كل دورة من هذه الدورات ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده بين الجوانب الروحية والمادية كما حدث في تحول الدول الغربية بعد الثورة الصناعية.

٤ - نظرية التقدم الاجتماعي

تستند هذه النظرية إلى أن المجتمعات الإنسانية تنتقل في حياتها من حالة التخلف إلى حالة التقدم. ونتيجة لهذا الانتقال تتغير أحوال المجتمع من الداخل

والخارج، وتظهر تيارات فكرية تتفق مع المد التقدمي وتدعو إلى أنماط حياة جديدة تؤثر في الأنماط التي كان يعيش عليها المجتمع في مراحل سابقة. وتكون هذه التغيرات مرهونة بالأحوال الاقتصادية التي تساند مظاهر الانتقال بقوة مثل الثورات التي تحدث في المجتمعات نتيجة للتخلف الاقتصادي والاجتماعي التي تؤدي إلى تغيير.

٥ - النظرية الانتشارية

يتفق منطق هذه النظرية مع السمات العصرية لوقتنا الحاضر. إذ تقول بأن الثقافة تنتشر وتنتقل من مجتمع إلى آخر بعامل الاتصال بين المجتمعات وبالتالي يحدث تغير اجتماعي ثقافي في كثير من مناحي الحياة. وهذا ما يحدث بالفعل حالياً بعد أن تحول العالم إلى قرية صغيرة نتيجة تطور تقنيات الاتصال وأصبح من السهل نقل الثقافات عبر القنوات الفضائية والتلفزيون والأفلام وغير ذلك من التقنيات الحديثة.

عوامل التغير الاجتماعي

للتغير الاجتماعي عوامل تتضافر مع بعضها لإحداثه. ويتوقف فاعلية هذه العوامل على مدى تأثيرها في عملية التغير. ويرى تالكون بارسونز T.Parsons أنه ليس هناك عامل واحد يمكن أن يكون سبباً في عملية التغير الاجتماعي. أي أن هناك عوامل متشابكة تدفع هذا التغير فتكسبه صفة الاستمرار والملازمة للحياة الإنسانية. وأبرز هذه العوامل ما يلي:

١ - عوامل طبيعية وبيئية

تعمل العوامل الطبيعية والبيئية على التغير الاجتماعي حيث تتطلب من الإنسان التكيف معها أو تغييرها. وهذه العوامل هي المناخ (البرد، الحر، المطر، الرياح.. . الخ) والزلازل، والبراكين والكوارث الطبيعية الأخرى، والتغيرات التي تطرأ على التضاريس وغيرها. هذه العوامل تؤثر في حياة الإنسان وبالتالي يكون لها آثار واضحة في عملية التغير الاجتماعي.

٢ - عوامل ديموغرافية

وتشمل هذه العوامل النمو السكاني، واختلاف التركيبة السكانية التي تحدث نتيجة زيادة أو نقص في عدد المواليد والوفيات، والهجرات الداخلية والخارجية وغيرها. وتؤثر هذه العوامل وبخاصة الهجرات التي تأتي من الخارج في التركيبة السكانية في المجتمع. كما تعمل على نقل ثقافاتها المختلفة إليه. كما أن الهجرات الداخلية وبخاصة من الريف إلى المدينة أدى إلى ظهور المدن. وهذه جميعاً تؤثر في البناء الأسري وتؤدي إلى تغيرات تالية في التنظيم الاجتماعي.

٣ - العامل الايديولوجي

تؤثر الحركات الفكرية الهادفة تأثيراً إيجابياً في البناء الاجتماعي، وتلعب دوراً أساسياً في تغيير سلوك أفراد المجتمع، واتباعه لسياسات محددة متكاملة ترسم أنماطاً لتنظيماته الاجتماعي. فالأيديولوجية هي حركة فكرية هادفة لها فاعلية إيجابية في الواقع الاجتماعي وفي العلاقات الاجتماعية تنعكس روحها على التنشئة الاجتماعية وبما يحدث تغيرا في القيم والعمليات الاجتماعية، ولهذا فإن انبثاق الأفكار والآراء المحركة في مجتمع يعد عاملاً لكثير من التغيرات في المجتمع. (أحمد الخشاب، ١٩٧٦، ص ٥٧-٥٨).

٤ - العامل الاقتصادي

يؤثر التقدم الاقتصادي وظهور الثروات الطبيعية تأثيراً كبيراً في تغير مظاهر الحياة الاجتماعية فانتقال المجتمعات مثلاً إلى الحياة الصناعية يؤدي إلى هجرات واضحة في حالة السكان بين القرى والمدن. ويؤثر هذا في ظهور بعض المشكلات الاجتماعية بالمدن كأزمة الإسكان وازدحام المواصلات والبطالة. كما يؤدي أيضاً إلى نشأة ظواهر جديدة مثل تقسيم العمل والتخصص المهني. وقد ظهر هذا التغير الاجتماعي واضحاً بحدوث الثورة الصناعية وظهور أصحاب رؤوس الأموال وما يسمى بالرأسمالية.

٥ - العامل التكنولوجي

لقد أدى انتقال الصناعة من الحرف اليدوية إلى المجال الآلي وتطور هذا المجال تكنولوجياً إلى ارتفاع في الإنتاج، واختلاف في أسلوب العمل، وهذا ما يقود إلى تغيير في مرافق الحياة المختلفة، والذي ساعد على هذا التغير ظهور ثورة العولمة والمعلوماتية، والمخترعات التقنية التي تفوق إدراك الإنسان. والتقدم التكنولوجي إذا لم يقابله تقدم في الجوانب الاجتماعية من قيم وعادات وتقاليد ومعايير، فإن المجتمع يصاب بما يعرف بالهوة الثقافية والتي تؤدي إلى الخلل الثقافي في المجتمع.

أنواع التغير الاجتماعي

يتنوع التغير الاجتماعي نتيجة لتنوع العوامل التي تساعد على وجوده، فمنه ما يكون مفاجئاً ومنه ما يكون تدريجياً، ونعرض هذين النوعين بإيجاز:

أ - التغير المفاجئ

يتغير المجتمع تغيراً مفاجئاً دون مقدمات، والتغير المفاجئ إما أن يكون ثورياً إذا كان تغيراً سياسياً، أو تغيير الطفرة، إذا كان تغيراً اجتماعياً. وعادة ما تتسم المجتمعات الغربية بهذا النوع من التغيرات حيث تظهر فيها الآراء والأفكار الجديدة. وهذا النوع من التغير تتبعه نتائج إيجابية أو سلبية، تؤثر بدورها في منظومة العملية التربوية، مما يؤدي إلى تغيير حياة الفرد وفكره.

ب - التغير التدريجي

حيث يقوم هذا النوع من التغير على الخطط المدروسة. ويتم التغير التدريجي إما ببطء حيث يصعب على الفرد ملاحظته. أو تغير مرحلي، الذي يتم على مراحل مخطط لها، حيث يتم تصحيح أو حذف أو إضافة أفكار أو بدائل معينة. والتغير التدريجي بنوعيه يؤثر في منظومة العملية التربوية حتى تتواءم مع المتغيرات والمستجدات في المجتمع.

خصائص التغير الاجتماعي

يتميز التغير الاجتماعي بخصائص معينة، وتختلف هذه الخصائص باختلاف المجتمعات تبعاً للتيارات الفكرية التي تسود المجتمع. وهذه الخصائص هي:

١ - إن التغير سمة من سمات المجتمعات الإنسانية، ولا يمكن أن تتماثل الحياة الاقتصادية والاجتماعية لجيلين متعاقبين.

٢ - إن التغير ينبع من ذات الجماعة أو فئة منها لأنهم أقدر على فهم مشكلاتهم ومتطلباتهم. ومصادر التغير قد تكون داخلية أو خارجية. وذلك بسبب الثورات العلمية والعولمة والمعلوماتية والتقنية التي يسّرت وسائل الاتصال وتبادل الأفكار والسلع والمنتجات.

٣ - إن التغير الاجتماعي يحدث في الجوانب الاقتصادية (المادية) والجوانب الاجتماعية (المعنوية). فقطاعات المجتمع مترابطة ومتكاملة فكل تغير يطرأ على قطاع معين فإنه يؤثر في القطاع الآخر.

٤ - إن التغيرات في الجوانب الاجتماعية (المعنوية) تكون أبطأ من الجوانب الاقتصادية (المادية) لأنها تمس عقائد الأفراد مما يؤدي إلى مقاومتهم لهذا النوع من التغير.

٥ - إن التغير يمس واقع حياة الجماعة ويعالج مشكلاتها، أي لا يكون تغيراً لمجرد التغيير فقط.

٦ - إن التغيير الذي يبنى على الخطط العلمية، يكون تغيراً إيجابياً على المجتمع.

دور التربية في التغير الاجتماعي

تعد التربية إحدى القوى الفاعلة والمؤثرة في عملية التغيير الاجتماعي. وقد انقسمت وجهات نظر التربويين في هذا إلى ثلاث وجهات نظر، وهي كما حددها نيللر (١٩٧٢).

- **التربية المحافظة**

يؤكد المحافظون على أن دور المدرسة لا تستطيع أن تفرض سرعة معينة للتغير الاجتماعي دونما إفساد لوظيفتها الحقيقية وهي ممارسة الفكر. فالمدرسة ليست هيئة إصلاحية وإنما منظمة تعليمية، وعليها إعداد الأفراد الذين سيقومون بدورهم في عملية التغير الاجتماعي في المجتمع.

- **التربية التقدمية**

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن المدرسة (التربية) يمكن أن تصلح من شأنها وشأن المجتمع، دون أن تتعاون مع القوى الاجتماعية المختلفة والمدرسة عاجزة عن أن تحدد اتجاه التغير الاجتماعي إلا أنها تستطيع تربية الأفراد حتى يستجيبوا للتغير بذكاء، وبذلك يتم تحسين المجتمع من قبل هؤلاء الأفراد. ويرفض أصحاب هذا الاتجاه أن تستخدم المدرسة لخدمة أي برنامج إصلاح اجتماعي، لأن هذه الوظيفة تنتهك الحرية الفكرية للمتعلمين وبهذا تحد من نموهم. كما أنهم يعارضون فكرة تحديد ما يجب أن يكون عليه المجتمع الصالح لأن المستقبل غير مضمون.

- **التربية التجديدية**

يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن المعلمين هم الذين يجب أن يعيدوا بناء المجتمع بتعليم الشباب برنامجا للإصلاح الاجتماعي الثوري الشامل. ويقولون أنهم يعالجون ثلاثة مثالب في التربية التقدمية وهي: الافتقار للأهداف، وعدم تأكيد الفردية، والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الاجتماعي.

ومن هنا اختلفت وجهات النظر في دور التربية في التغير الاجتماعي، فالمحافظون يبعدون المدرسة عن هذا التغير، والتقدميون يؤكدون دور المدرسة في إصلاح المجتمع. والتجديديون يبالغون في دور المعلمين في إحداث التغيير الاجتماعي.

ويجرنا الحديث عن التغير الاجتماعي إلى التطرق بإيجاز إلى موضوع الحراك الاجتماعي.

الحراك الاجتماعي Social Mobility

يرتبط الحراك الاجتماعي ارتباطاً وثيقاً بعملية التغير الاجتماعي. ويقصد به تحرك الأفراد والجماعات من مركز اجتماعي إلى مركز اجتماعي آخر في المجتمع ذاته أو في مجتمع آخر. ويؤدي هذا التحرك إلى التغيير، كما يؤدي إلى لعب دور جديد في المجتمع. ويساعد التعليم على الحراك الاجتماعي للأفراد. وكان هذا واضحاً في المجتمع الكويتي في بداية الخمسينات حيث أدى تعليم الأفراد إلى التغير الاجتماعي والقيام بأدوار في القيادة الإدارية والفكرية والثقافية في المجتمع.

وينقسم الحراك الاجتماعي إلى نوعين وهما:

١ - الحراك الرأسي Vertical Mobility

ويقصد بهذا الحراك، أن يتحرك الفرد رأسياً للأعلى أو للأسفل في المجتمع، كتحركه من الطبقة الدنيا إلى الطبقة الوسطى أو من الطبقة الوسطى إلى الطبقة العليا أو العكس.

٢ - الحراك الأفقي Horizontal Mobility

ويقصد به حراك الفرد من مركز إلى مركز آخر في الطبقة الاجتماعية ذاتها أو الفئة الاجتماعية أو المجموعة. كأن ينتقل فرد من العمل في التجارة إلى العمل في الصناعة. أو ينتقل من وظيفة معينة إلى العمل في مجال الصناعة.

ويؤدي الحراك الاجتماعي إلى تغير اجتماعي كالتغير في المركز والدور الذي يقوم به الأفراد في المجتمع. ويؤثر هذا الحراك في حياة الفرد تأثيراً بالغاً، حيث إنه يؤثر في تفكيره ومشاعره والأفكار التي يؤمن بها وآرائه وتصوراته. وتنتقل هذه التأثيرات حتماً على الأفكار والمعتقدات والوعي الاجتماعي الذي يسود المجتمع.

التغير الاجتماعي في دول الخليج العربية

شهدت المجتمعات الخليجية تغيرات اقتصادية واجتماعية واضحة المعالم بعد ظهور النفط في بداية الخمسينات. وقد ساعدت الوفرة المادية بعد تصدير النفط إلى نمو السكان الناجم من التوافد إليها من مختلف بلدان العالم. وقد عملت هذه الجماعات الوافدة إلى نقل ثقافاتها المختلفة إلى المجتمعات الخليجية مما أدى إلى تداخلها مع الثقافة الخليجية. كما أن التقدم التكنولوجي والاتصالي ساعد في انفتاح المجتمعات الخليجية على الثقافات الأخرى. كل هذا أدى إلى التغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية. وإيماناً من المجتمعات الخليجية بأهمية التغير الاجتماعي، وأنه ضرورة حياتية للمجتمعات البشرية، وإنه سبيل بقائها واستمراريتها، فقد عمدت إلى التخطيط كأسلوب للتغير المقصود لتغير واقعها وأنظمتها الاقتصادية والاجتماعية ليتحقق التوازن والاستقرار في بنيتها وأنشطتها وتواجه متطلبات الأفراد وتسد احتياجات المجتمع.

ومن مظاهر التغير الاجتماعي الذي طرأ على المجتمعات الخليجية، انتشار التعليم، زيادة الاهتمام بتعليم المرأة ومشاركتها في عملية التنمية الوطنية، مكافحة الأمية، قلة عدد أفراد الأسرة، ارتفاع سن الزواج بين الجنسين، الوعي الأسري، الأمن القومي، إنشاء المؤسسات المجتمعية التي تسهم بدورها في عملية التنشئة حيث تشارك الأسرة والمدرسة في هذه العملية وغيرها من المظاهر الحياتية الأخرى.

وعلى أية حال فإنه لا يمكن فصل التربية عن المجتمع. فالتربية لا تستطيع أن تتم إلا في مجتمع، ولا يمكن أن ينظر للمجتمع وإهمال التربية فيه. فالتربية تزدهر في المجتمع الذي يوليها اهتماماً كبيراً، وبالتالي فالتربية تعد الأفراد وتنشئهم اجتماعياً ونفسياً وعقلياً وجسدياً حتى يستطيعوا أن يتكيفوا مع الجماعة ويسهموا في بناء المجتمع.

مراجع الفصل الثالث

١ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار، عمان، ١٩٨٩.

٢ - إبراهيم ناصر، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الرائد العلمية، عمان، ١٩٩٢.

٣ - أحمد الخشاب، التغير الاجتماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٦.

٤ - أحمد كمال أحمد، المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.

٥ - السيد حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، القاهرة، ١٩٨٤.

٦ - أوسيوف، أصول علم الاجتماع، دار التقدم، موسكو، ١٩٩٠. (شبل زيدان وفاروق محفوظ، ١٩٩٨).

٧ - ج.ف. نيللر، الأصول الثقافية للتربية، مقدمة في انثروبولوجيا التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.

٨ - شبل زيدان، فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٨.

٩ - حامد عبدالسلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، ط٣، القاهرة، ١٩٧٤.

١٠ - حسان محمد حسان وآخرون، الأصول الاجتماعية للتربية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠.

١١ - زيدان عبدالباقي، وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والإدارية والإعلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٧٩.

١٢ - فريدريك الكين، جيرالد هاندل، الطفل والمجتمع: عملية التنشئة الاجتماعية، ترجمة محمد سمير حسانين، مؤسسة سعيد للطباعة، طنطا، ١٩٧٦.

١٣ - عبدالله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار عمار، عمان.

١٤ - محمد سعيد فرج، الطفولة والثقافة والمجتمع، منشأة المعارف، الاسكندرية، ١٩٨٠.

١٥ - محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، ط٦، القاهرة، ١٩٧٦.

١٦ - محمود عبدالرزاق شفشق وآخرون، التربية المعاصرة: طبيعتها وأبعادها الأساسية، دار القلم، الكويت، ١٩٨٠.

١٧ - منير مرسي سرحان، الاجتماع التربوي، النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨١.

١٨ - يوسف مصطفى القاضي ومحمد مصطفى زيدان، السلوك الاجتماعي للفرد، عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨١.

19 - Mayer, philip. Socialization and Social anthropology an introduction: Socialization, The Approach from Social and Mayers (ed.) London, Tavistock pub. 1970.

20 - New Comb, Social psychology, London, Tavistock pub. 1952.

الفصل الرابع

التربية والثقافة

د. علي عبدالمحسن تقي

- مقدمة
- مفهوم الثقافة.
- خصائص الثقافة.
- عناصر الثقافة ومكوناتها.
- تكامل الثقافة.
- فوائد ووظائف الثقافة.
- التغير الثقافي.
  - عوامل التغير الثقافي.
  - السلوك الثقافي.
- التربية والثقافة.
  - علاقة الثقافة بالتربية.
  - المدرسة والتراث الثقافي.
- التربية والتغير الثقافي
- عوامل التغير الثقافي.
- أهمية دراسة الثقافة للمعلم.

الفصل الرابع
التربية والثقافة

مقدمة

يقول سعد مرسي أحمد بأن الثقافة مخزن كبير من المفاهيم المعقدة اشتركت عقول كثيرة في ملئه. إنها تشمل الأفكار المقبولة داخل أي مجموعة من المجموعات. فعندما نقول إن «فلانا يشعر أنه (في بيته) إذا وجد في ثقافة هندية، أو أنه(في بيته) إذا وجد في ثقافة صينية». معنى هذا أنه يتفق ويوافق مع غيره من الأفراد في معظم الأمور. (سعد مرسي أحمد، ١٩٨٩ ص ٣) ويتفق العلماء على التالي:

١ - القيم التي تمثل شبه الإجماع حول ما هو جدير بالرغبة.

٢ - المعلومات التي تمثل اتفاقا على أكثر الطرق صلاحية وفعالية في القيام بأداء الأعمال.

وتنتظم هذه العناصر الثقافية المختلفة في صورة أو فلسفة الحياة، أو وجهة النظر (Starlc, Werner, 19 p. 288).

إلا أن هذا المفهوم للثقافة فضفاض واسع ولا يعرفها بدقة وتحديد. وحيث تتمثل مهمتنا في هذا الباب أن نحلل دور التربية وعلاقته بالثقافة لذا كان لزاما أن نتناول الموضوع في التسلسل التالي:

١ - مفهوم الثقافة. ٢ - خصائص الثقافة. ٣- عناصر الثقافة. ٤ - التربية والتغير الثقافي.

(١) مفهوم الثقافة

لعل أشهر تعريف للثقافة كان ذلك الذي طبع عام ١٨٧١م، والذي قال به إدوارد تايلور: «الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والعادة وأية قدرات اكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع (Tylor, 19, p.1).

وقد اعتاد الناس أن يطلقوا كلمة «مثقف» على من استطاع أن يتخصص في ميدان من ميادين المعرفة، وتعلم مهنة(كالطب أو الهندسة أو الفن أو الآداب أو العلوم)، فالثقافة هنا تعنى التعليم والنتاج العلمي، والأجدر بنا القول بأنه «متعلم». (إبراهيم ناصر، ١٩٨٣، ص ٧١ - ٧٧).

وقد يطلق لفظ «مثقف» على كل شخص لديه عادات سلوكيه ممتازة، فيحسن التصرف بما لا يجرح كرامة الآخرين وشعورهم، فالثقافة هنا تعني الأدب، والأجدر أن نقول بأنه «مؤدب». والواقع أن المثقف ليس هو المتعلم، أو المؤدب، أو من حصل على شهادة علمية عالية، فهناك أميون بين حملة شهادة الدكتوراة، لأن ما يميز المثقف بالمعنى الصحيح عن غيره من الناس في أي مجتمع من المجتمعات، هو أنه يتصف بصفتين أساسيتين هما:

١ - الوعي الإجتماعي الذي يمكن الفرد من رؤية المجتمع وقضاياه من زاوية شاملة، ومن تحليل هذه القضايا على مستوى نظري متماسك.

٢ - الدور الإجتماعي الذي يمكنه مقدار وعيه الإجتماعي من أن يلعبه، بالإضافة إلى القدرات الخاصة التي يضيفها عليه اختصاصه المهنى أو كفاياته الفكرية.

فالعلم ولو كان جامعيا لا يضفي على الفرد صفة «المثقف» بصورة آلية، فما هو إلا اكتساب موضوعي (اكتساب مهارة»، ولا يشكل ثقافة في حد ذاته، ولكنه يصبح ثقافة بالمعنى الشامل إذا ما توفر لدى المتعلم الوعيه الإجتماعي الذاتي الذي من خلاله فقط يصبح الفردة مثقفا. (إبراهيم ناصر، ١٩٨٣، ص٧٧).

وقد اختلف المربون والعلماء في تعريف الثقافة فيعرفها كل منهم من جانب تخصصه، فالمؤرخون يرون أن الثقافة تعنى التراث الاجتماعي، وعلماء الأنثروبولوجيا يعتبرون الثقافة بأنها المميز بين المجتمعات البسيطة والمعقدة، ويرى علماء الإجتماع بأنها المدنية، ومنهم من يرى أن الثقافة تشمل المعارف، والعقائد، والفنون، والقيم، والعادات، واللغات، ويرى آخرون أنها ألوان مختلفة من السلوك، وأسلوب التفكير في الحياة.

على أن الرأي السائد هو الذي يقول بأن الثقافة عبارة عن مجموعة الأفكار والمثاليات والمعتقدات، والمهارات، والأدوات، والأهداف، وطرق التفكير، والعادات، والمؤسسات، في المجتمع، والطريقة التي يعيش بواسطتها الأفراد، والألعاب التي يلعبون، والأبطال الذين يقدسون، والموسيقى التي يعزفون، والطريقة التي بأطفالهم وعائلاتهم يعتنون. وفي نظر هؤلاء «الثقافة» هي الجزء الذي صنعه الإنسان من التراث عبر الأجيال.

ويعرفها كلباتريك: بأنها كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء، ومن مظاهر في البيئة الإجتماعية، أي كل ما أخترعه الإنسان أو ما اكتشفه، وكان له دور في العملية. ومعنى هذا أن الثقافة تشمل: اللغة، والعادات، والتقاليد، والمؤسسات الإجتماعية، والمفاهيم، والأفكار إلى غير ذلك مما نجده في البيئة الإجتماعية من صنع الإنسان، وقد توارثه جيلا عن جيل.

أما كلكهون فيعرفها: بأنها وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر تاريخه، والمتضمنة الجانب العقلي واللاعقلي، هذه الوسائل التي توجد في وقت معين، والتي تكون وسائل إرشاد موجه لسلوك الأفراد البشرية في المجتمع،

ويعرفها لينتون: بأنها تنظيم للسلوك المكتسب، وبنتائج ذلك السلوك يشترك في مكوناتها الجزئية أفراد مجتمع معين، وتنتقل عن طريق هؤلاء الأفراد.

وعبارة تنظيم المكتسب يعني بها لنتون أن هناك نمطاً معيناً للجماعة، وهذا النمط يرتبط بحاجة أو وظيفة للحياة في المجتمع، وقد قال لنتون: إن السلوك المكتسب مميز عن الدوافع الفطرية الموروثة، لأن الثقافة لا تورث بل تكتسب، ودليل ذلك أننا لو نزعنا فردا من مجتمعه حين ولادته، ووضعناه في مجتمع آخر مختلفت تماما في ثقافة عن ثقافة مجتمعه، فإن ذلك الفرد ينشأ على الثقافة الجديدة.

ويرى لسلي: أن الثقافة عبارة عن تنظيم لأنماط السلوك، والأدوات، والآلات، والأشياء، والأفكار، والمعتقدات، والمعارف، والمشاعر (الإتجاهات والقيم)، التي تعتمد على استخدام الرموز.

وهذا التعريف يؤكد أن الثقافة بدأت عندما استخدم الإنسان الرموز التي ساعدت في نقل الثقافة من جيل لآخر بطريقة أسهل بالمقارنة لحالة عندما كان يعتمد المحاكاة والتقليد.

أما تعريف جيلين فهو، أن الثقافة مفهوم يقدم للفرد عددا كبيراً من أنواع التكيف المعدة من قبل، وما على الفرد إلا أن يتعلمها، فهي تحده بمجموعة كاملة من المشكلات التي وجدت لها الحلول.

ويقول حسان: يتضح لنا بأن الثقافة ليست خاصة بفئة معينة أوطبقة خاصة، وإنما هي كل مظاهر السلوك الإنساني الذي يرضاه كل مجتمع على حده. (حسان محمد حسان وآخرون، ١٩٩١، ص ٦١ - ٦٨).

يلاحظ أن مجموعة كبيرة من التعريفات التي وردت أعلاه، إرتبطت بتعريف «تايلور» ارتباطا وثيقا، فعلى سبيل المثال: نجد أحد هذه التعريفات يركز على البعد الزمني المضمر، والذي لم يعلن عنه «تايلور» في تعريفه، فيقول: إن الثقافة «هي كل ما تبقى من ماضي الإنسان، الذي يؤثر بدوره في حاضره، ويشكل مستقبله».

وأما ثاني تلك التعريفات، فيبرر بوضوح الطبيعة السلوكية للثقافة، فهي: تلك الأنماط القيمية والفكرية والأنساق الرمزية القابلة للإنتقال والتي تشكل السلوك الإنساني، وكذلك نتائج التصنيع التي ينجزها الإنسان من خلال هذا السلوك.

ولعل أول التعريفات التي قدمت للثقافة هو ذلك الذي كتبه «ابن خلدون» في مقدمته المشهورة - بأنها **«العمران»** الذي هو من صنع الإنسان بما قام به من جهد وفكر ونشاط ليسد به النقص في طبيعته الأولى - وحاجاته في بيئته حتى يعيش معيشة عامرة زاخرة بالأدوات أو «الصنائع» (صالح عبدالعزيز، د.ت، ص٩٧).

(٢) تصنيف تعريفات الثقافة:

يمكن أن تصنف تعريفات الثقافة بخمس طرق هي:

أولا: الإستخدام العام والمتداول لكلمة «ثقافة»، ويركز هذا الإستخدام على ما حدده المجتمع من أمور مقبولة، أو مرغوب فيها، من شأنها أن تحقق للإنسان الفرد، إذا سلك وفقا لها، التقدير والإحترام من الآخرين. ولذلك نجد أن الإستخدام العام لكلمة ثقافة يركز على الفنون والموسيقا، وما يدخل في نمط حياة الصفوة الإجتماعية.

ثانياً: الطريقة الموسوعية «Omnibus» وهي تؤكد على القيم والأنساق الإجتماعية الكلية، وما ينتج عن تصنيع الإنسان من منجزات مادية، بمعنى التأكيد على ما ورثه الإنسان وما أبدعه، وما سينتقل إلى الأجيال القادمة، وكل هذا يكون كلا مترابطا يطلق عليه **«ثقافة»**.

ثالثاً: التأكيد على الطبيعة التعليمية للثقافة، وذلك عن طريق التداعي والمحاولة والخطأ، وتكوين العادات، وعلى الرغم من أن التعلم عامل هام في اكتساب الثقافة، إلا علماء الاجتماع يعولون أساسا على البيئة الإجتماعية بصفتها الموجهة لذلك التعلم.

رابعاً: يوضح الخاصيات التكيفية والتوفيقية للثقافة، بمعنى أن الثقافة ضرورية للبقاء، إذ لا يمكن للمجتمعات أن تخلد ذاتها بغير الإنجازات التي يصنعها الإنسان بهدف النفع، والإتصال اللغوي والمعرفة المشتركة.

خامساً: تركز هذه الطريقة على **«المدخلات»** والنواتج **(المخرجات)** السلوكية لثقافة بعينها، بمعنى أن سلوك الناس ونتائج تفاعلهم هي موضع الاهتمام الأساسي.

خصائص الثقافة:

إن الثقافة هي كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومظاهر في البيئة الإجتماعية، ولها خصائص معينة تتسم بها في كل زمان ومكان، ويمكن حصر هذه الخصائص فيمايلي:

١ - **أنها معقدة،** فالثقافة حسب تايلور (١٨٩١) كل معقد يشكل العلوم، المعتقدات، الفنون، والجوانب الأخلاقية والقوانين والعادات والتقاليد يكتسبها الفرد كعضو في المجتمع (Tylor, 1981).

وهذا التعقيد يدل على أن الثقافة ليست نتاج شخصية إنسانية واحدة، إذ أن الفرد الإنساني لا يستطيع أن يشترك في جميع عناصر ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، كما لا يستطيع الفرد اكتساب كل عناصر الثقافة السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا يعني أن عالم الإجتماع أو الأنثروبولوجيا لن يستطيع أن يسجل كل مظاهر وسمات أي ثقافة من الثقافات التي يدرسها، مهما بلغت من البساطة.

٢ - **أنها متكاملة:** بمعنى أنها مادية ومعنوية في آن واحد، فهي تجمع بين المسائل المتصلة بحاجات الجسد من طعام وشراب وغير ذلك، فعناصر الثقافة تحتوي على كل ما يلزم الإنسان من حيث هو إنسان، له مطالب وحاجات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية، ومن حيث هو عضو في جماعة. كما تحتوي هذه العناصر كل ما يلزم المجتمع من حاجات مادية أو معنوية أيضا، وهذه العناصر تؤثر في بعضها البعض، وتتفاعل فيما بينها لتكون في النهاية ثقافة المجتمع.

٣ - **أنها إنسانية:** بمعنى أنها من صنع الإنسان، فهو الذي شكلها وصاغها، وهو الذي خلفها لأبنائه من بعده فطوروها، وسلموها إلى من بعدهم ليطوروها أيضا. وهي سمة من سمات الإنسان فلم يوصف مخلوق من المخلوقات بأنه ذو ثقافة إلا الإنسان، وإذا كان الإنسان يحصر على عناصر الثقافة المختلفة من خلال تربيته في مجتمع معين، فإنه يتقبل هذه العناصر، لأنها تكفل اشباع حاجته. ولكن باستطاعته أن يثور عليها إن أراد، فيطورها إذا استطاع إقناع الآخرين بذلك.

٤ - **أنها مكتسبة:** بمعنى أنها ليست غريزية أو فطرية، وإنما يكتسبها الإنسان والمجتمع بالتعليم، سواء من تراثه السابق، أو من خبراته الخاصة، أو من

احتكاكه بالآخرين في المجتمع أو المجتمعات الأخرى، ورغم ذلك فإنها تهدف إلى إشباع حاجات أساسية لكل من الفرد والمجتمع، فهي وسائل الفرد والمجتمع للسيطرة على الطبيعة ولإشباع حاجاته الأساسية.

٥ - **أنها وظيفية**: وهذا يعني أن الثقافة تحقق أهدافا ووظائف أساسية في حياة الفرد والمجتمع على السواء، ومن هذه الوظائف:

أ - تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية، حيث يستطيع أفرادها تحقيق حاجاتهم البيولوجية من مأكل ومشرب.. الخ، وبذلك تستطيع الجماعة أن تحفظ بقاءها واستمرارها.

ب - تمد أفراد الجماعة بمجموعة من القوانين والنظم، تتيح التعاون بينهم، وتستطيع الجماعة أن تستجيب لمواقف معينة استجابة واحدة.

جـ - تقدم الثقافة لأعضائها الوسائل التي تهيىء لهم التفاعل داخل الجماعة، مما يهيىء قدرا من الوحدة، ويمنعها من السقوط في أنواع الصراع المختلفة.

د - تخلق حاجات يكتسبها الفرد، وتمده بوسائل إشباعها، فالاهتمامات الجمالية والدينية تخلقها الثقافة، ثم تهيىء للفرد وسائل إشباعها، وبذلك تقدم نمطا معينا لنمو شخصية الفرد.

هـ - تمد الفرد بسلوك مجهز من الخبرات الماضية، ولذلك توفر عليه الجد والوقت اللذين كان عليه أن يبذلهما إذا أراد البحث عن حل لهذه المشكلات التي تهدد وجوده.

و - تقدم للفرد مثيرات ثقافية عليه أن يستجيب لها بالطرق العادية الموجودة في الثقافة، فمجموعة المواقف الحياتية قد حللتها الثقافة وفسرتها، وعن طريق الثواب والعقاب يستجيب الفرد إليها.

ز - تقدم تفسيرات تقليدية ومألوفة للعديد من المواقف، وعلى أساسها يحدد الفرد شكل سلوكه، كما تختلف هذه التفسيرات من ثقافة لأخرى.

ع - تمدنا بالوسيلة للتنبؤ بجزء كبير من سلوك الفرد والجماعة في

مواقف معينة، فإذا عرفنا الأنماط الثقافية التي تسود الجماعة التي ينتمي إليها فرد ما، أمكننا التنبؤ بسلوكه في معظم المواقف التي يواجهها. فالثقافة تقوم بخدمة إنسان معين في زمان ومكان معينين، إذ تقدم لكل من الفرد والمجتمع وسائل حياته وسبل تعامله في الزمان والمكان المعينين، وإذا ليس من السهل التعرف على الفرد أو المجتمع إلا من خلال ثقافة كل منهما. (عمر ومحيي الدين، ١٩٧٥، ص ص. ٧٢ - ٧٣).

٦ - **الإستمرار والإستقلال عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها في حياتهم اليومية**: وتتبع هذه الخاصية من تصور الثقافة على أنها التراث الذي يرثه أعضاء المجتمع من الأجيال السابقة.

عناصر الثقافة ومكوناتها

أ - عناصر الثقافة

ينقسم محتوى الثقافة في أي مجتمع متجانس إلى ثلاثة أقسام رئيسة حسب رأي لنتون: (Ralph Linton 1936).

١ - العموميات: (Universals)

وتمثل تلك العناصر المشتركة بين أفراد المجتمع مثل الأفكار، والعادات، والتقاليد، والإستجابات العاطفية المختلفة، وأنماط السلوك، وطرق التفكير لأفراد المجتمع الواحد، وتميزهم كمجتمع وثقافة عن غيرهم من المجتمعات، ومثال ذلك: السكن، وطريقة الملبس، وطريقة الزواج.

٢ - الخصوصيات (Specialities)

وهي العناصر الثقافية التي يشترك فيها أفراد مجموعة معينة لها تنظيمها الإجتماعي الخاص، والتي لا يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، وهم يتصرفون فيما بينهم بأنماط سلوكية معينة، مثل: المدرسين، والمهندسين والمحامين، والأطباء

الخ. وتقسم الخصوصيات إلى قسمين: خصوصيات مهنية التي تتعلق بأصحاب المهن الواحدة وخصوصيات طبقية حيث يقسم المجتمع إلى طبقات: العليا والدنيا والمتوسطة.

٣ - **المتغيرات** (Alternatives).

وهذه تمثل العناصر الثقافية الجديدة أو التيارات الفكرية الوافدة على مجتمع ما وتجرب لأول مرة وتكون مختلفة عن المتعارف عليه. فالبرمجة عن طريق الكمبيوتر واستخداماتها والانترنت والستلايت (الأقمار الصناعية) كلها تغير من العناصر الثقافية البديلة في الثقافة الحالية لمجتمعنا المعاصر.

مكونات الثقافة:

يذهب العلماء إلى أن جميع الثقافات تحتوي على ثلاثة مكونات أو أبعاد هي: الأبعاد الخفية أو المستترة، الأبعاد المعلنة أو الظاهرة، الأبعاد المادية.

أولا: المكونات أو الأبعاد الخفية أو المستترة Covert Aspects

وتشمل الأفكار والمعتقدات والقيم والإتجاهات، وهي التي تشكل المظهرين الواضحين للثقافة، أي سلوك الإنسان وأفعاله الواقعية، ونواتج التصنيع أو منجزاته الصناعية المادية. ولا تخلو ثقافة من أفكار تكون مشبعة بها، ومن ثم تختلف الموجهات الخفية باختلاف الجماعات، ومن خلال الأفكار ينظر إلى العالم.

وتعد المعتقدات محورا أساسيا لموجهات الثقافة، وكذلك القيم الثقافية فهي التي توجه الفرد إلى ما هو أفضل في نظره.

ويرى «بارسونز» إن القيم تفرض الفعل الإجتماعي وبنيانه، ولذلك يشتمل الإطار المرجعي للفعل الاجتماعي عنده على ثلاثة أدوار هي: دور الفاعل، Actor ودور الموقف، Situation ودور الموجهات Orientations. ولذلك أصبحت القيم عند بارسونز بمثابة عناصر ثقافية، أو أجزاء أساسية من الثقافة.

فكل مجتمع له ملامحه التي تميزه من غيره، وتنبثق من مجموعة من العوامل، ومن أهمها المعتقدات والقيم وبها تتكامل ثقافته.

وخلاصة الأمر، أن أبعاد الثقافة الخفية أو المستترة، ما هي إلا تعبير عن الطابع المميز للثقافة الكلية، التي يتضح معالمها في أساسيات الثقافة الظاهرة.

ثانيا: المكونات أو الأبعاد الظاهرة: Overt Aspects

ليس للأنماط السلوكية الظاهرة معنى أو قيمة في ذاتها، وإنما تكتسب المعنى والقيمة من خلال المحيط الإجتماعي المحدد بزمان ومكان معينين. ذلك لأن كل فعل اجتماعي محدد بالثقافة. فعندما نسأل، أين نعيش؟ وكيف نعيش؟ ومع من نعيش؟ وماذا نفعل؟ وكيف نتكلم أو نشير أو نومىء؟ وماذا نأكل؟ وما الذي نفخر به؟ وما الذي نخجل منه؟ في حقيقة الأمر كل هذا الذي ننفعل به. ونفكر ونطمح في أن نحققه وكل أفعالنا الإجتماعية ليس إلا جزءا لا يتجزأ من محيطنا الإجتماعي ومن ثم فهي تبدو طبيعية عندما نفعلها! (عبدالغني عبود.، ١٩٩٢، ص ص ٣٢-٣٣).

ثالثا: المكونات أو الأبعاد المادية: Material Aspects

وتتكون من المنجزات أو المقتنيات التي صنعها الإنسان، إشباعا لحاجات محددة. تلك المنجزات والمقتنيات، منها ما هو نفعي، ومنها ما هو جمالي، ومنها ما يجمعهما معا، وثمة عاملان أساسيان لا بد من توافرهما في تكوين وتشكيل وصناعة المنجزات والمقتنيات المادية وهما: الإكتشاف، والإبداع أو الإبتكار، والاكتشاف يعني أية اضافة إلى رصيد المعرفة بينما يعني الإبداع أو الإبتكار التطبيق الجديد للمعرفة. وتعتبر نواتج الصناعة أو المنجزات الإنسانية بمثابة مفاتيح يمكن بها معرفة طريقة الجماعة وإن كانت لا تكفي وحدها.

وتكون الأبعاد الثلاثة فيما بينها نسيجا متماسكا هو «**الثقافة**»، فالثقافة إذا كل متماسك متساند الأبعاد أو المكونات، وإن كان البعد المعلن في كثير من الأحيان يسبق البعد المستتر، أو البعد العادي، كما أن أي تبديل أو تغيير في أحد

هذه الأبعاد يترتب عليه تبديل وتغير في الأبعاد الأخرى، بمعنى أن العلاقة بين الأبعاد الثلاثة سالفة الذكر علاقة تبادلية. (علي بركات، ١٩٩٢، ص ص ١١١ - ١١٦).

الثقافات الفرعية:

تتضمن الثقافة درجات من التفاوت يعبر عنها **بالثقافات الفرعية** «Sub-Cultures» ففي داخل الإطار الثقافي نجد اختلافات بين أهل المدن والقرى، والبدو والحضر، أو أهل الشمال والجنوب، أو سكان الجبال والوديان، وتنتشر الثقافات الفرعية في مجتمعات بعينها. فالمجتمع الأمريكي يتكون من مهاجرين من شتى بقاع الأرض، فتجد مجموعة من الأنجلو ساكسون، وطائفة من الفرنسيين، واليونانيين، والإيطاليين، وقطاعا كبيرا من الأيسرلندين والبولنديين، أو الروس البيض. وهذه العناصر تحمل معها إلى أمريكا ثقافتها، وتقاليدها، وعاداتها، وقيمها، لتشكل ما يسمى بالثقافة الفرعية. (محمد لبيب النجيحي، ١٩٦٢، ص ٢٠٦).

أما في الهند نظراً لكثرة اللغات واللهجات المحلية التي تعدت المئات فقد لجأت الدولة إلى فرض خمس لغات أساسية تدرس في المدارس والجامعات مثل الإنجليزية والأردو والهندية وغيرها. كأسلوب للتفاهم بين الشعوب المختلفة. وأخيرا تشير إلى ما حصل في يوغسلافيا القديمة حيث حدثت هناك وقسمت البلاد إلى دويلات مثل كرواتيا والبوسنة وما يدور في كوسوفو من مآسي على المسلمين نتيجة فرض ثقافة معينه عليهم خير دليل على ما قبل.

طبيعة الثقافة

تشتمل طبيعة الثقافة على العناصر التالية: السمة الثقافية، النمط الثقافي.

أ - **السمة الثقافية**: وهي أبسط عناصر الثقافة، فهناك سمات مادية وأخرى غير مادية. والحد الفاصل بين السمة المادية وغير المادية يكون عادة وهمي فهما يتحدان ليكونا كلا معقدا، فمعظم السمات المادية تتصل بها عادات أو وسائل أو سلوك.

ب - **النمط الثقافي**: تتصل السمات بعضها مع بعض وتتفصل عادة حول ميول رئيسية تصبح نقاطا محورية للنشاط، وهذا الميل أو الاهتمام المحوري هو القوة الدافعة التي تثير نشاط الإنسان. ويطلق على هذه المجموعة من السمات المتصلة التي تعمل بطريقة اسم «**النمط الثقافي**».

وينقسم النمط الثقافي إلى قسمين هما:

١ - النمط الثقافي القومي: هو النمط الثقافي الذي يتكون من كل الأنماط الفردية في أمة ما. وتختلف الثقافات بسبب وجود الإختلافات في الأنماط المكونة لها وبسبب اختلاف العلاقات بين هذه الأنماط. وهناك وحدة تماسك بين الأنماط الفردية المكونة للنمط القومي، ويضمن الإستمرار التاريخي لنمط معين بدرجة معينة من الوحدة.

٢ - النمط الثقافي العام: يشمل عناصر موجودة في كل الأنماط الثقافية العامة. ، وهو شاهد على الوحدة الأساسية للإنسان، ووحدة مشكلات الحياة الأساسية التي تواجه، بصرف النظر عن العصر والبيئة التي يعيش فيها.

تكامل الثقافة

إن أهم العوامل لتوحيد العناصر الثقافية ونسجها معا:

١ - المعتقدات والقيم التي يتبناها الناس في الثقافة الواحدة ومن السهل توحيد معتقدات الناس في الثقافات البدائية للأسباب التالية:

أ - قدسية القيم والعادات.

ب - مسؤولية الإمتثال بالقيم والعادات، حيث تقع هذه المسؤولية على عاتق كل إنسان في الثقافة، ويقوم بالزام الآخرين بها أيضا.

جـ - علاقة الناس هنا علاقة التزام مع بعضهم البعض.

د - تكون العلاقات أولية أو ما يسمى علاقات مواجهة. (عبدالغني عبود، ١٩٩٢، ص ص ٣٦-٣٨).

٢ - الأساطير: توحد الأساطير الثقافية لأنها تنتج عن المعتقدات والقيم السائدة في المجتمعات، حيث تشكل صورة ذهنية عامة عند أفراد الثقافة، وتوجه تصوراتهم نحو أهداف معينة، وترسم لهم طريقة واحدة يسيرون عليها.

٣ - التماثيل والطقوس والإحتفالات: حيث تدمج العناصر الثقافية وتوحد شعور الأفراد، ونتيجة لذلك، نجد أن لكل ثقافة إنسانية علامات فارقة تميزها عن غيرها، وتميز الإنسان الذي يتبناها بشخصية تختلف عن الأشخاص الآخرين في الثقافات الأخرى.

ويمر العنصر الثقافي بثلاث مراحل حتى يضمن دخول الثقافة الجديدة.

أ - العرض: وذلك بأن يقدم هذا العنصر إلى الثقافة الجديدة، فقد يحارب مباشرة إما من أنصار الحقوق المكتسبة أو من تشبث الإنسان بما ألفه واستراح إليه، وهذا مما يبطىء عرض العناصر الثقافية الجديدة.

ب - القبول: وذلك عندما يتغلب العنصر الثقافي على حواجز عملية التقدم، فإذا ثبت صلاح العنصر الجديد، يصبح مقبولا في المجتمع.

جـ - التضمين: وذلك بأن يدخل العنصر النمط الثقافي السائد ويندمج مع العناصر الثقافية، وهذا التضمين بمعدل واحد، لذلك تشاهد ما يسمى بالتأخر الثقافي، إلا أنه من الملاحظ عموما أن العناصر المادية أسرع في التضمين من العناصر غير المادية. (إبراهيم ناصر، ١٩٨٣، ص ص ١٢-١٣).

فوائد ووظائف الثقافة:

يستفيد الإنسان من الثقافة في:

١ - التكيف (ككائن بيولوجي) مع بيئته الطبيعية.

٢ - تقديم نظاما من السلوك المعين والإتجاهات يستخدمه في علاقته مع أخيه الإنسان، ومع حاجاته، ومع نفسه.

٣ - تأكيد استمرار الجماعة وتلاحم أفرادها بعضهم مع بعض.

وللثقافة وظائف متعددة، نذكر منها ما يلي:

١ - تعرف الإنسان على المواقف التي يمكن أن تواجهه، وتقدم له طرقا لمعالجتها.

٢ - تقدم له طرقا جاهزة لإشباع الحاجات.

٣ - تعلم الإنسان كيف يدرك الأشياء، حيث تحدد له النافذة التي يطل منها على العالم، كما أنها تقرر له كيف سيكون تطوره في مقام معين وفي حالة معينة.

٤ - تحفز الإنسان، وتفتح له أهدافا معينة، تخبره بها بطريق غير مباشر،

٥ - أنها مركب من مركبات شخصية الإنسان.

٦ - تكون الثقافة للفرد ضابطاً اجتماعيا يسير سلوكه بطرق معينة.

التغير الثقافي

يمكن تقسيم الثقافات إلى جامدة وديناميكية متغيرة، ففي الأولى إستقرار وجمود في العناصر الثقافية، وفي الثانية حركة وتغير مستمر في العناصر الثقافية.

وأحيانا يحدث تغير في بعض عناصر الثقافة، ويحدث جمود في العناصر الأخرى، وهذا الوضع يؤدي إلى التخلف الثقافي ، وأسباب ذلك هو المحافظة على القديم. كما أن الإتجاه يختلف نحو الأنواع المختلفة، فتقبل عادة الأشياء المادية المتعلقة بالتكنولوجيا، وترفض التغيرات الاجتماعية، وكذلك يكون لأصحاب المصالح الخاصة أثر في التخلف الثقافي، حيث يوجهون العمل في ناحية ويعوقونه في نواح أخرى. والتغير الثقافي يعني أن الثقافة تتغير وتتحرك على شكل استجابات لحاجات الإنسان ولإرادته.

عوامل التغير الثقافي:

تكون عوامل التغير الثقافي إما داخلية: (كالاكتشاف، والإختراع) وسيكولوجية(في الشخصية الإنسانية)؛ وخارجية وتكون بطريقة الإنتشار اتصال

سمتين ثقافيتين - أو أكثر - السمات أو الأنماط الثقافية الموجودة، مع تكوين شكل جديد أكبر من مجموع أجزائه. والثقافة الموجودة هي الأم الحقيقية للإختراع، وهناك مخترعات مادية وأخرى اجتماعية. والإختراعات المادية أسرع من الاجتماعية في التأثير الثقافي. أما الانتشار فهو تحرك عنصر مادي أو غير مادي من مجتمع إلى آخر، أو داخل مجتمع معين.

ويتأثر الإنتشار الثقافي داخل المجتمع نفسه بالعوامل الآتية:

أ - الإعتراف بفائدة العنصر الثقافي الجديد أو الحاجة إليه.

ب - وجود أو عدم وجود عناصر في الثقافة يمكن أن تسد الحاجة التي قد يسدها العنصر الثقافي الجديد، ويؤثر هذا في رفض أو قبول ذلك العنصر.

جـ - وجود عناصر في الثقافة تتعارض وظيفتها مع وظيفة العنصر الثقافي الجديد، وهذا قد يعوق انتشار ذلك العنصر بل قد يمنعه.

د - قد يساعد المركز الإجتماعي لمن يدخل عنصرا ثقافيا جديدا على الإسراع بقبول ذلك العنصر.

هـ - يمكن للحكومة أو أية سلطات أخرى أن تستخدم القوة إلى حد ما لتحصل على موافقة المجتمع على قبول العنصر الجديد. (عبدالعزيز الجلال، ١٩٨٥، ص ص٨٢-٩٣).

أما العوامل الهامة في انتشار العناصر الثقافية من مجتمع إلى آخر فهي:

أ - الإتصال بين الثقافات، وهو أمر أساسي لانتشار العناصر الثقافية من مجتمع لآخر.

ب - الإحساس بالحاجة إلى العنصر الثقافي الجديد أو الإلمام بفائدته.

جـ - وجود أو عدم وجود العناصر المنافسة للعنصر الثقافي الجديد.

د - ما يتمتع به المجتمع الواهب من مكانه في ناحية من النواحي.

السلوك الثقافي

إن الطفل يتعلم كل ما هو جاهز له من الثقافة، إلا أنه لا يلم بجميع عناصرها بسبب تدخل أمور تكون خارجة عن نطاق الإنسان، الذي لا بد له من التقيد بأمور تحدد له مركزه في المجتمع، كأن يكون رجلا أو إمرأة أو طفلا أو راشدا.

والفرد في المجتمع له مركز ودور يقوم به، حيث اتفق المجتمع على تقسيم أفراده إلى مراكز حددها لكل فرد، ويلتزم الأفراد بسلوك معين أو بأدوار مناسبة تلازم هذه المراكز. وكي يسلك الإنسان سلوكا يرضى عنه المجتمع، تصبح الثقافة تعريفا للسلوك الصحيح، الذي تتوقعه من جميع الأفراد، ويتعلم الإنسان هذا السلوك عن طريق التنشئة الإجتماعية. ولكي تضمن الثقافة التزام أفرادها بهذا السلوك المعين، فإنها تضع ضوابط اجتماعية، أو معايير تتحكم في سلوك الأفراد، وتخضعها لسلوك المجموعة، ففي بعض الثقافات يكون الرادع من الداخل، وفي ثقافات أخرى يكون الإتهام بالعيب من قبل أفراد المجتمع الآخرين، أي أنها تعتمد على طريقة الثواب والعقاب.

وتظهر المشكلات الاجتماعية عندما لا يقوم عدد كبير من الأفراد بالأدوار الاجتماعية التي حددها لهم المجتمع. وأداء المجتمعات لوظائفها يتوقف على وجود نماذج محددة من السلوك بين الأفراد، وتعرف المراكز القطبية في هذه النماذج من السلوك المتبادل بإسم **«الأوضاع»**، وكما أن لكل فرد أوضاعا متعددة، ما دام كل فرد يشترك في التعبير عن عدد من النماذج بالإضافة إلى أن وضع أي فرد، يعني المجموع الإجمالي الأوضاع التي يمثلها ذلك الفرد، وتمثل مكانة الفرد بالنسبة للمجتمع كافة. **«والوضع»** لا يخرج عن كونه مجموعة من الحقوق والواجبات التي تكون الوضع موضع التنفيذ. وكلما ازداد أعضاء المجتمع كمالا في تكيفهم مع أوضاعهم وأدوارهم، ازدادت قدرة المجتمع على أداء وظيفته بانتظام. (زكي نجيب محمود، ١٩٧٣، ص١٥).

ولذلك يتم في جميع المجتمعات اختيار أشياء معينة لتكون نقاطا، يرجع إليها في إسناد الوضع للفرد. والأشياء المختارة لهذه الغرض، تكون دائما ذات طبيعة يمكن التحقق منها عند الولادة، بحيث تجعل من الممكن الشروع توا في إعداد الفرد لأوضاعه وأدواره المحتملة. وهذه هي: الجنس، والعمر، والعلاقات العائلية، والإنتساب بالولادة إلى طبقة معينة.(عبدالهادي الجوهري، ١٩٨٢، ١٩٨٢، ص ٢٨٠).

بالنسبة للجنس، فالثقافة هي التي تكاد تقرر جميع الأوضاع الفعلية المنسبة للجنسين، وإن كانت العوامل الفسيولوجية والتناسلية قد لعبت دورها في البدء كنقاط انطلاق لنشوء التوزيع في الأوضاع ، سواء باختلاف النظر إلى كل من الجنسين، أو إسناد بعض المهن بالتحديد إلى أي منهما.

أما بالنسبة للعمر، فتميز جميع المجتمعات بين ثلاث فئات من العمر: الطفولة والبلوغ والشيخوخة. ولكل فترة نشاطات معينة تسند لها. وللإنتقال من مرحلة إلى أخرى، أغراض فسيولوجية واجتماعية معينة، وهي أكثر وضوحاً من الطفولة إلى البلوغ منها من البلوغ إلى الشيخوخة. والعوامل البيولوجية التي تتضمنها حالتا السن والجنس، تبدو ثانوية بالنسبة للعوامل الثقافية في تحديد ما ينطوي عليه الوضع. هنالك نشاطات معينة ليس بالإمكان أن تسند للأطفال. بيد أن المواقف التي تحدد علاقة الوالد بالطفل، والأهمية التي تعطي للطفل في الكيان العائلي، تختلف اختلافا كبيرا بين ثقافة وأخرى.

التربية والثقافة:

تعتبر التربية جزءا أساسيا من الثقافة. فقد وجدت منذ وجد الجنس البشري. وكانت في بدء أمرها مرادفة للحياة نفسها، إذ كان يكتسب تدريجيا أساليب السلوك الفردية للحياة عن طريق الحياة نفسها». ولم تكن للتربية وجهة مقصودة. وبازدياد الثقافة وتعقدها، رأت التربية أن تعمل على إنشاء مؤسسات تستطيع أن تتجاوب معها، وتقوم بنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل كوسيلة

لارتقاء حياة الجماعة. فعمل التربية ينصب على الإحتفاظ بالثقافة ونقلها إلى جانب إثراء هذا التراث الثقافي. فالتربية أداة احتفاظ، وأداة تجديد. وموقفها من هاتين الوظيفتين ليس واحدا في جميع عناصر الثقافة، بل يختلف باختلاف درجة أصالة العنصر الثقافي الذي يتعرض له . فالتجديد في عموميات الثقافة لا يكون بدرجة التجديد في خصوصياتها.

ففي العموميات تتردد التربية قبل إفساح المجال لأي تعديل أو تجديد في الثقافة. فعنصر المحافظة بارز، غير أنه لا ينفي عن التربية عنصر التجديد وإن كان بقدر معين. والتربية أكثر تحررا في معالجة الخصوصيات، فهي لا تأخذ رأي المجتمع في تعليم طريقة جديدة من طرق الصناعة أو الزراعة ما دام رأي الفنيين والمختصيين يسلم بصحة هذه الطريقة. ولا تلجأ إلى المجتمع عند تعليم التلاميذ طريقة حديثة للتدريس، ما دامت تستوثق من رأي الأخصائيين في صحة الطريقة وسلامتها، وفي مجال خصوصيات الثقافة تصبح التربية أكثر حرية في التجديد، فالثقافة تتغير من أطرافها، وكل عنصر يتغير في الثقافة لا ينضم إلى الثقافة بمجرد حدوثه، وإنما يستغرق ذلك بعض الوقت، وهو الوقت الذي تستغرقه المعركة بين العناصر الثقافية القديمة وهذا العنصر الجديد. والسب في ذلك أن العناصر الثقافية التي تتعرض للتغيير والتطوير لا تسلم بسهولة، وإنما تدافع عن بقائها واستمرارها. فإذا تمكنت من الانتصار على العنصر الجديد - ويندر أن يحدث هذا - كان لها البقاء. فعناصر الثقافة تتقدم لأن ما يقابلها من العناصر القديمة يسهل تصفيته، في حين أن بعض العناصر لا تتقدم بنفس السهولة لأن نضالها مع العناصر القديمة يستغرق وقتا أطول.

فالتغير في العناصر المادية أسرع بمقارنته بالتغير العقائدية والفكرية والعاطفية، ويترتب على هذا ظهور بعض التفاوت داخل ثقافة المجتمع. وهذا التفاوت بين العناصر المادية من جهة والعناصر العقائدية أو الفكرية يعبر عنه «بالتفاوت أو التخلف الثقافي Cultural lag (Robert Redfied., 1981, p.)».

فالثقافة متغيرة ونامية، وتختلف سرعة التغير حسب طبيعة الثقافة ودرجة الرقي، فالثقافة التي يسودها العلم مثلا تتطور وتتقدم بسرعة.

- والتغير الثقافي «Cultural Change» من حيث هو حقيقة اجتماعية يحدث إما نتيجة للاختراع أو الاقتباس.
- والمظاهر المادية أسهل في التغير من المظاهر الروحية أو الخلقية أو العاطفية. ويحدث ذلك إذا استطاع العنصر الجديد أن يثبت تفوقه على العنصر القديم كما ذكرنا من قبل. (Ogburn W, 1923. p.).

علاقة الثقافة بالتربية:

هناك عدة ملاحظات دالة على وجود علاقة بين الثقافة والتربية وهي:

١ - إن المؤسسة التربوية.. عامل من عوامل التثقيف الرسمية لنقل التراث الثقافي.

٢ - العملية التربوية نفسها أحد العناصر الثقافية، أو هي ذلك الجزء المصقول من ثقافة شعب معين.

٣ - العملية التربوية أحد جوانب تعزيز التراث الثقافي.

٤ - التربية تساعد على التغير الثقافي، بإضافة مخترعات حضارية جديدة.

٥ - التربية تقوم بعامل التوعية في المجتمع، بناء على ما لدى المجتمع من تراث.

٦ - التربية هي الوعاء الذي يحتوي على المضمون الثقافي لفئة معينة. (عبدالباسط حسن، ١٩٧٠، ص ٢٤٥).

فإذا كانت الثقافة بالنسبة للفرد مرادفة لشخصيته، وبالنسبة للمجتمع مرادفة للشخصية القومية، فإن معنى ذلك أنه لا وجود للثقافة بدون التربية، وذلك لأن من سمات الشخصية النمو، ولا يوجد نمو بدون تربية.

فالتربية وسيلة المجتمع في تحقيق فردية المواطن وجماعيته، فهي تعمل على تنمية قدرات الفرد وإكسابه مهارات عامة، وتهذيب ميوله وصقل فطرته للعيش والتكيف مع البيئة المحيطة. ويتم ذلك وعن طرق التربية الرسمية وغير الرسمية.

ومن خلال التربية يتشرب الفرد ثقافة مجتمعه، وتتميز شخصيته وشخصية

المجتمع كما تميزت الشخصية الإسبارطية عن الأثينية، والشخصية العربية الإسلامية عن الألمانية. وبالرغم من التقدم العلمي وتوفر وسائل الاتصال والتأثر والتأثير بين الدول والشعوب التي حققت تقاربا ووحدة بين بني الإنسان في كل مكان على الأرض، إلا أنه ما زال الإختلاف قائما في الشخصية الفردية والقومية بين المجتمعات.

والتربية هي الوسيلة الأساسية التي تتحقق بها وظيفة الثقافة بشقيها، من محافظة على التراث الثقافي، وتعزيزه. فبالمحافظة يتحقق الاستقرار الثقافي، وتثبت الثقاتفة أصالتها ووظيفتها، وبالتجديد الثقافي يتحقق للثقافة استمرارها، أي خبرتها على مواجهة الظروف المتغيرة والإستجابة لها، وقدرتها بالتالي على أن تجدد نفسها بنفسها، فيكتب لها البقاء. وتحافظ التربية على الثقافة، عن طريق تأكيد عناصرها في النفس وإضفاء صفة القدسية عليها، وعن طريق تنمية النظرة النقدية إلى عناصرها في نفوس أبناء المجتمع كافة، مع المحافظة على الثقافة في المجتمعات المتخلفة والبدائية على السواء. وقد قامت التربية بدور التثقيف منذ أقدم العصور عن طريق المشارك والتقليد، غير أن التضخم للثقافة في الحجم والإتساع والعمق، وعدم إمكانية نقل إلى الأبناء، وإنتشار التخصص، وانشغال الأبوين، أوجب الحاجة إلى طائفة متخصصة في تنظيم ونقل التراث الثقافي للأجيال الناشئة. وأصبح المعلمون هم المندوبون الموكلون عن المجتمع في تعليم الأجيال الناشئة التراث الثقافي.

المدرسة والتراث الثقافي:

إن على المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية أن تساعد الناشىء من خلال اللغة والفكر. أن يصنف الأشياء المحيطة به ويدرك ما بينها من علاقات، وينمو في ذلك ويتقدم، ويتجاوز مجرد الرموز والاشارات إلى إدراك المفهومات والمعاني في صورة يسيرة وسهلة، كما أن التربية تمكنه في نهاية الأمر أن يدرك العلاقة بين ذاته وبين بيئته.

مسؤوليات المدرسة

يقع على عاتق المدرسة مسؤوليات كبيرة، منها ما يلي:

أولا: نقل التراث الثقافي: ولا يتم بطريقة آلية، بل لا بد من وجود أهداف يتحدد فيها ما يجب نقله وما لا يجب. وتعمل المدرسة على الإحتفاظ بهذا التراث وصونه من الضياع والإهمال وإذا أراد المجتمع المتحضر أن يكتب له البقاء فلا بد له من الإحتفاظ بتراثه الثقافي وصيانته.

ثانياً: تبسيط التراث الثقافي: فالتراث الثقافي معقد ومتشابك، بدرجة لا تسمح للمتعلم الإلمام به كما يوجد في واقع الحياة، وهو يشتمل على تطورات كبيرة في المجالات الاجتماعية والإقتصادية والسياسية وفي الفن والدين والتقدم العلمي. ومهمة المدرسة تبسيطه بما يتلاءم مع مراحل نمو التلاميذ، وخصائص النمو في كل مرحلة.

ثالثا: تطهير التراث الثقافي من الشوائب: تقوم المدرسة بدور المصفاه التي تستأصل كل ما هو غير مقبول من أجزاء التراث الثقافي، ولا بد أن يتم التفضيل على أساس من الاختيار الذكي، و بما يتفق المثل العليا وفلسفتها الجماعية.

رابعاً: إقرار الانسجام الإجتماعي: المدرسة مسؤولة عن تقريب وتوحيد الإتجاهات والمفاهيم وأساليب السلوك بين المواطنين، إلى درجة تساعدهم على تعاونهم وانسجامهم بعد تخرجهم منها. وهناك مؤسسات أخرى تشارك المدرسة في هذه العملية كمؤسسات العمل، أو المؤسسات الدينية، والمؤسسات الاجتماعية.

التربية والتغير الثقافي

هناك اتفاق بين العلماء والمختصين على أن التربية حالة ضرورية للإستمرار الثقافي وهي أيضا وسيلة هامة للتعاون الواعي مع التغير الثقافي. وهكذا فإن إحدى الوسائل التي يتبعها المجتمع لمواجهة التغيرات هي أن يقوم بتعليم الجيل التراث الثقافي في مناهج المدرسة، وللدخول لهذه الغاية يعيد المعلمون تفسير

القيم والمعرفة القديمة لمواجهة المواقف الجديدة. ومن أمثله ذلك أننا منذ تحطيم الذرة لم ندرس الطبيعة النيوتونية في صورة مجردة. وبالإضافة إلى ذلك أدخلت معرفة ومهارات جديدة إلى المنهج، كما تم هجر مهارات أخرى قديمة. ومثال ذلك التخفف في المدارس القربية من دراسة اللاتينية واليونانية، واهتمام المدرسة بالتدريب المهني لمواجهة طلب الصناعة المتزايد على العمال المهرة واتجهت من خلال تركيزها على العلم الطبيعي لتشجيع مزيد من المزاج الفكري التجريبي. وقد تتجه الثقافة كذلك للتمهيد للمستقبل بغرس بعض المعلومات في الشباب وتعزيز الإتجاهات والمهارات المعدة لمواجهة مواقف نوعية متوقعة. ولو افترضنا أنه بإمكاننا استخدام التربية للمساهمة في التغير الثقافي، فهل يمكننا استخدام التربية للتأثير والتحكم بها؟ . لقد أجاب التربويون المعاصرون على هذا السؤال بطرق مختلفة لم يستقر سوى مفهوم مفاده: «التربية عبارة عن عملية حفظ للتراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل Transmission of Culture». (فردريك هاربسون، شارلز مايرز، ١٩٦٦، ص ص ١١٧ - ١١٨).

والتربية طبقا لهذا المفهوم عبارة عن جسر أو ممر أو معبر تنتقل بواسطته الثقافة والتراث الحضاري من الجيل القديم إلى الجيل الجديد، ويساعد على ذلك، تعقد المدنية وتشابكها، حيث تنوعت فروع العلوم وأوجه النشاط الإنساني من جغرافيا وفلسفة واجتماع وطب وهندسة ولغات محلية وأجنبية، وقد كثرت وتنوعت إلى حد كبير، بحيث أصبح من الضروري توصيل كل ما وصلت إليه البشرية إلى الأجيال الجديدة عن طريق المدارس كمؤسسات تربوية منظمة، وبواسطة عملية التربية والتعليم المنظمة، فمعنى هذا أن المدرسة التي تقوم بالعملية التربوية؛ تقوم أيضا بحفظ التراث الثقافي والحضاري واستمراره، وتضمن انتقاله من جيل إلى جيل ضمانا لحفظه، ومنعا من اندثاره، مثلما يحفظ الإنسان نوعه عن طريق التوالد والتكاثر وتكوين الأسرة فوظيفة التربية حفظ التراث الثقافي ونقله، لأنه هو الخير الوحيد الممكن في الحياة.

والأساس الذي تنبني عليه هذه الأفكار. إن الإنسان لا يتغير، وأن الحق لا

يتغير أيضا. وعلى التربية ألا تتغير إلا قليلاً جدا، من عام لآخر، أو من قرن لآخر. وإذا جاز للتربية أن تتغير فلا يكون ذلك رد فعل لتغير حياة الناس أو للتغير التكنولوجي. بل يحدث ذلك لأن الحق قد تغير وأصبح أكثر ضمانا لدى الإنسان، وهو أمر يتم ويرتبط بالمحتوى والمضمون دون الأهداف والطرق نظرا لأن الإنسان في طبيعته الأساسية واحد لا يتغير باختلاف الزمان أو المكان. وليست المعرفة طبقا لهذا المفهوم هي الغاية النهائية للتربية، بل إن معرفة الإنسان لنفسه ولماضيه وللعالم حوله، وحصوله بنجاح على هذه المعرفة، هو الجزء الأساسي في العملية التربوية. وهذه المعرفة هي الأساس لاستمرارية الثقافة، والثقافة ضرورية للمدنية. ولذا فإن من أهم واجبات المدرس أن يمد التلاميذ بالمعرفة التي تساعدهم على الإسهام في المحافظة على تراثهم الثقافي واستمراره.

ونلاحظ هنا الإهتمام البالغ والمركز على القيم، حيث أنها يمكن أن تتغير من مجتمع لآخر. أو من سنة لأخرى، كما يغير الناس عاداتهم وما يفضلونه، وحيث أنه لا يمكن للتربية السليمة أنن تؤسس على تشكيك في موقفها إزاء القيم.

ورغم أن هذا المفهوم يحافظ على استمرارية الحضارة والثقافة ويمنع اندثارها، ورغم أنه يحافظ على المجتمع في استمرار ثقافته، إلا أنه يمكن أن نلحظ فيه عيوبا ومآخذ تجعل منه مفهوما تقليديا للتربية، ومن هذه العيوب:

١ - أنه يقصر العملية على مجرد الحفظ والاستظهار، دون التطوير والابتكار والتجديد.

٢ - يؤدي الهدف من التربية طبقا لهذا المفهوم إلى تكوين نماذج بشرية متشابهة، ومتفقة، في شكلها وجوهرها طبقا لأنماط حضارية وثقافية محددة وطبقا لضوابط ومعايير مسبقة وقبلية، مع عدم مراعاة الفروق الفردية الكامنة في النمو، والتي أقرها علم النفس الحديث بين الأفراد، ويهمل الإبتكار والتجديد الذي يمكن أن يطور هذات التراث ويضيف إليه.

٣ - تمر الثقافات المختلفة بعمليات التغير، ويرى علماء الأجناس والحضارة، أن

أي حضارة سليمة وصحيحة لا يقل ما تضيفه لسابق ثقافتها عن ١٥٪ من مبتكرات وتجديدات وإضافة للتراث الثقافي القديم، بحيث تمثل الثقافة القديمة ٨٥٪ في كل جيل، وذلك حتى تفسح المجال للتطوير والتقدم والازدهار.

٤ - أهمل هذا المفهوم التفاعلات القائمة بين الفرد والمكونات المختلفة للمجتمع، فالإنسان نظام مركب من قوى ودوافع كامنة، وهذه تتفاعل مع مؤثرات ومكونات البيئة الطبيعية والاجتماعية الخارجية، وعن طريق هذه التفاعلات، يصل الكائن البشري إلى أن يكون شخصية متكاملة ومتوازنة.

من كل هذا.. يتبين أن قصر مفهوم التربية على نقل التراث ووصفها بأنها معبر أو جسر لنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، مفهوم تقليدي محافظ إلى درجة بعيدة، ذلك أن التربية ليست شيئا جامدا، إنما هي كائن حي، ينمو بنمو خبرات أفراده، ويتطور بتجديد مفاهيمهم، وثباته وعدم تطويره موت للتربية وموت للمجتمع الذي تنتمي إليه.

هناك عدة اتجاهات أخرى أكثر إقناعا لدور التربية في التغيير الثقافي هذه الاتجاهات هي:

- اتجاه التقدمية التربوية:

تقدم التربية التقدمية طريقا وسطا بين الرأيين القائلين بأن التغير الثقافي يعتمد كلية على التغير الاجتماعي، وأن التربية يمكن أن تصلح من شأنها وشأن المجتمع دون أن تتعاون بالضرورة مع القوى الإجتماعية، فبالرغم من عجز التربية عن تحديد اتجاه التغير الإجتماعي لأنها عاجزة عن الصمود ضد القوى الثقافية المتضاربة، فإنها قادرة على تطوير عقلية قادرة على مواجهة التغير حالة حدوثه. بمعنى أنها تربي الأطفال حتى يستجيبوا للتغير بذكاء. وهكذا يتم بهذه الطريقة تحسين أحوال المجتمع ذاتيا دون ما حاجة للمعلمين لإقناع الشباب بالتغيرات النوعية التي يؤمن المدرسون بأنها تغيرات مرغوبة، وهكذا يجب أن يدرس الأطفال

ويعالجوا المواقف النابعة من الحياة الواقعية ويكتشفوا مشكلات أصلية بأنفسهم فيها. ومن هذه التجربة يكتسبون الإتجاهات الفكرية والعاطفية اللازمة، وكذلك الأساليب الفنية العملية عند دراسة المشاكل المعاصرة بوجه عام من خلال العلوم الاجتماعية. ولا يقدم التربوي التقدمي مقترحاته الذاتية لحل المشاكل للأطفال حتى يناقشوها، ولكن يسمح لهم باستنتاج تلك الحلول وفقا لما لديهم من قيم.

ويرفض هذا الاتجاه أية مشروعات لاستخدام المدرسة لخدمة برنامج الإصلاح الإجتماعي، معتقدا أن مثل هذه الوظيفة المضافة للمدرسة تنتهك الحرية الفكرية للطفل، وبهذا تحد من نموه. كما أنه يعارض أي محاولة لتحديد ما يجب أن يكون عليه المجتمع الصالح، على أساس أن المستقبل غير مضمون، كما يدعي أن فلسفته في التربية أكثر الفلسفات ديمقراطية، ولهذا يريد المجتمع الذي يخطط ذاتيا وفقا لما نشأ عليه بدلا من المجتمع الذي يخطط له مسبقا.

- اتجاه المحافظين التربويين:

إن المدرسة عند التربويين المحافظين لا تستطيع فرض سرعة معينة للتغير الإجتماعي دونما إفساد لوظيفتها الحقيقة وهي ممارسة الفكر. كما أن المدرسة ليست مجرد هيئة أصلاحية، ولكن منظمة تعليمية، ولما كان التحول الإجتماعي يتم على أيدي الأفراد - وليس العكس - لهذا فإن الطريق الحقيقي لإصلاح المجتمع هو تطوير الأفراد داخله.

ومن هذه النظرة نرى أن المدرسة مسؤولة عن فرض كل ما يستحق الإهتمام على الطالب في التراث الثقافي الدائم من أجل تكيفه مع المجتمع كما هو في وضعه الحالي. فإذا ما تحولت المدرسة لمشروع إصلاحي ثقافي فإنها تعد الطالب للحياة في وسط لن يتحقق ابدا، بدلا من تكييفه للظروف التي سيكسب تحتها عيشه. إضافة إلى أن طالب المدرسة الثانوية يفتقر للتجربت أو الخبرة التي تمكنه من تقدير مشاكل الإصلاح الإجتماعي والثقافي. كما لا يجدى أن نتوقع منه رأيا في المشاكل الثقافية المعاصرة طبقا لما لديه من قيم. ولا يرجع ذلك إلى قصور في تلك

القيم فحسب، ولكن لأن مثل هذه المشاكل يجب أن أن تبحث عن ضوء القيم الأساسية للثقافة وهي جزء ضروري من تراثها، ومن هنا فإنها موضوع لا يناسب المناظرات المدرسية. كما أن جعل المدرسة هيئة إصلاحية قد يجعلها تقع بين أيدي الجماعات ذات المصالح المتنافسة. وقد تنحدر المدرسة إلى ما يشبه ميدان صراع الثقافة السياسة تحت الضغط المستمر لتقديم جميع الإتجاهات والبرامج السياسية التي يفسدها التعصب.

- الاتجاه التجديدي

يؤمن التربويين التجديديون بأن المعلمين ذاتهم يجب أن يعيدوا بناء المجتمع من خلال تعليم الشباب برنامجا للإصلاح الإجتماعي الفوري الشامل المفصل، ويدعي هذا المذهب أنه يعالج ثلاثة مثالب لدى المذهب التقدمي: الإفتقار للأهداف، وعدم تأكيد الفردية، والتقليل من ضرر العقبات الثقافية على التغير الثقافي. كما يصر أنصار التقدمية على ضرورة أن تقوم المدرسة بتحسين الذكاء الفردي لاستخدامه استخداما تعاونيا وإن لم يحددوا الأهداف التي تكون محل هذا التعاون بين الناس. ويعلن تيودور براملد أن مذهبه التقدمي يسيء فهم المجتمع كما لو أنه تجمع للأفراد، ويهمل الطبيعة العليا للفرد في كثير من القوى والمنظمات مثل: الطبقات الإجتماعية الإقتصادية والوسائل الجماهيرية والجماعات الضاغطة وبقية مراكز القوى الأخرى في المجتمع، كما يقلل من أثر ما يحدث من نماذج ثقافية. وبهذا يبالغ في تأكيد دور التاريخ، وفرض التغير دون تخطيط، وحتمية التقدم. كما لا يدرك المبدأ ضرورة التخطيط المسبق الفكري للتغيرات الاجتماعية العريضة، وضرورة أن يتم ذلك باستخدم جميع الموارد المتاحة. ويرى براملد أنه يتحتم على المدرسة إقناع تلاميذها بأن برنامج مذهب التجديد هو برنامج صحيح وعاجل، على أن يتم ذلك بطريقة ديمقراطية. وإلا أنكرت المدرسة مبدأها الذي تنادى به وهو الديمقراطية. كما يجب أن يشجع المدرس تلاميذه لبحث ما يؤيد ما يعارض مذهب التجديد، وأن يقدم المقترحات البديلة عنه بدقة، كما يسمح

للأطفال بمناقشة أفكارهم على الملأ، وأن يترك القرار الأخير بقبول أو رفض هذا المذهب إلى التلاميذ ذاتهم.

إلا أنه يمكن أن برنامج التجديد سينال قبول التلميذ بسبب فضائله، ولقد نال مذهب التجديد مزيدا من الإهتمام وقليلا من التأييد، فقد انتقد على أساس طموحه البالغ، وأنه رسم المستقبل في مثل هذا التفصيل.

عوامل التغير الثقافي

إن التغير الثقافي يحدث نتيجة لعوامل كثيرة في مقدمتها سرعة الإنتشار الثقافي نتيجة التقدم الهائل في وسائل الإتصال بين العالم، يضاف إلى ذلك تزايد انفتاح المجتمعات بعضها على بعض، وتزايد الإعتماد المتبادل للشعوب في سعيها الحثيث نحو النمو والتقدم. وتساعد وسائل التكنولوجيا المادية الحديثة على إحداث تغييرات إجتماعية بعيدة المدى، كما أن المخترعات الحديثة أيضا لا تقل أهمية في ذلك. ويرتبط الكلام عن المخترعات بالكلام عن المخترعين والمبتكرين باعتبارهم صناع التقدم.

ويحدث التغير الثقافي نتيجة للامتصاص الثقافي، وهي ظاهرة تحدث نتيجة للاندماج بين الثقافات المعاصرة وتأثرها ببعض. ويمكن لهذا الامتصاص الثقافي أن يحدث إذا توفر له شرطان رئيسان. أولهما: أن يسد حاجة قائمة في المجتمع المستقبل له. ثانيهما: أن يكون مناسبا لظروف هذا المجتمع ومتكيفا مع أوضاعه الإجتماعية.

ومهما اختلفت الأسباب المسئولة عن التغير الثقافي، فإن التربية لها مسئولية كبيرة في إحداث هذا التغير. فعليها أن تقود هذا التغير وتوجهه. وبصرف النظر عما يقال من التقليل من أهمية الدور الذي تلعبه التربية في هذا المجال، فإن للتربية دورا لا ينكر. بما يتحقق من خلال غربلتها للثقافة، أو تنميتها للإتجاهات الجديدة، أو إحدات الحراك الإجتماعي، أو دفع حركة التنمية الاجتماعية والاقتصادية. إن المجتمع المتعلم مجتمع مرغوب فيه من جميع وجهات النظر.

ويمكن للتربية من بين أدوارها الأخرى أن تقوم بتدريب القيادات في جميع ميادين الحياة حتى يصبحوا على وعي أفضل بالقوى المؤثرة التي تشكل تقدم ورفاهية المجتمع والثقافة هنا وهناك وفي كل مكان.

أهمية دراسة الثقافة للمعلم

يتضح مما سبق أن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، بل أن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الإستمرار والتطور، هي عمليات تربوية، فالثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة، يتعلمها الصغار والكبار، وهي متغيرة بفعل قدرة الأفراد على التغيير. ومن هنا يمكن أن نتبين أنها لا تقوم بذاتها ولا تنشأ من العدم، وإنما تبدأ أفكارا وتصورات جديدة في عقول أفراد المجتمع أو قطاع فيه. وتكون هذه الأفكار والتصورات الجديدة انعكاسا لأنواع الصراع والتناقض في الأوضاع الاجتماعية، ويؤدي هذا الوعي إلى الكشف عن جذور المشكلات التي تعوق حركة الثقافة وتقدمها، ثم الوصول إلى وسائل للتغلب عليها في ضوء هذه الأفكار والتصورات التي تعمل على تغيير الواقع الثقافي.

وبمقتضى هذا التفسير، تبرز أهمية التربية ووظيفتها في التغير الثقافي. فهي تتناول الفرد في جماعة، وتتناوله بالتغيير من حيث مفاهيمه واتجاهاته، وتهدف إلى الإرتفاع المستمر بمستوى وعيه وإدراكه، وهي إذ تغير في الأفراد - الناشئين والكبار على السواء - فإنها تغير في ثقافتهم. وليس معنى ذلك أن التربية فردية، تفصل الفرد عن الجماعة، وعن المحيط الثقافي. وإنما معناه تحديد البدايات الأساسية لها؛ فهي عملية ثقافية فردية في آن واحد. إذ لا يمكن فصل الثقافة عن وحداتها الحية، وهم الأفراد، كما لا يمكن أن تربى الأفراد تربية سليمة دون المؤثرات الثقافية السلمية. وتتضح أهمية دراسة المعلم لها، بل أهميتها في فهم عملية التربية وبنية التعليم. مما يأتي:

الاعتبار الأول: إن التربية ليست عملية مغلقة قائمة بذاتها، بل إنها في جوهرها عملية ثقافية. فهي تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع حياة المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر الا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها. فإذا كانت التربية عملية ثقافية؛ فإن الثقافة تعتبر ذات طبيعة تربوية، وتعبر هذه العلاقات الدينامية بين الثقافة والتربية عن نفسها في تأثيرها على جميع وسائط الثقافة: كالأسرة، وجماعة الرفاق، وأماكن العبادة والتنظيمات السياسية والاجتماعية، ووسائل الإعلام والاتصال الفكري - على سلوك الصغار والكبار على السواء، بل إن هذه العلاقة تتضح بصورة مخططة واعية فنية علمية هادفة في عمل المدارس. فقد وجدت المدرسة في أي مجتمع من أجل دمج الناشئين في ثقافته، حيث أن تربية هؤلاء الناشئين على أساليب الراشدين وأهدافهم الاجتماعية والقومية يعتبر عملا جوهريا للمحافظة على الثقافة واستمرارها وتجديدها. غير أن المدرسة في عملها مع الناشئين لا تبدأ من لا شيء، وإنما تبدأ معهم من حيث إنتهت إليه الثقافة التي تعيش فيها من معان ومعارف وعلاقات وقيم واتجاهات، ثم إنها لا تبدأ مه هؤلاء الناشئين وكأنهم أوعية فتارغة، وإنما تبدأ معهم وقد تكون سلوكهم بما تأثروا به من مؤثرات الثقافة في الدوائر الاجتماعية التي يعيشون فيها خارج جدرانها. ولهذا يصبح عمل المدرس مضاعفا، فعليه أن يكون على وعي وبصر بالعمليات الثقافية التي يعيش فيها الناشئون، والدوائر الاجتماعية التي يتفاعلون فيها، حتى يجعل من عمله التربوي سبيلا لجعل هؤلاء الناشئين على صورة أفضل مما كانوا عليها. وعليه في نفس الوقت جعل هذا العمل التربوي سبيلا للنهوض بثقافة مجتمعه بإقامته على أساس من التمييز والاختيار من بين مؤثراتها وعناصرها.

فالمدرس يقوم بالتربية الحقيقية عندما يحسن الإختيار من بين العناصر الثقافية ويستخدمها بصورة تؤثر على نمو الفرد. فالحقائق والقوانين والنظريات والأفكار الاجتماعية والمعاني والقيم الخلقية والجمالية وغيرها مما تشمله المواد الدراسة يتم اختيارها من الثقافة. غير أن تزايد هذا الرصيد بصورة مستمرة - وخاصة في

العصر الحديث - يتطلب من المدرس أو غيره من أطراف العملية التربوية أن يقيم ما يختاره من هذا الرصيد على أساس من الوعي والتمييز، حيث أن هذا الإختيار يعني اختيار مجموعة من القيم والإتجاهات التي على المدرسة تحقيقها في سلوك الناشئين - وبالتالي في واقع المجتمع.

الاعتبار الثاني: ينبغي أن يتضمن فهم المدرس للثقافة دراسته لطبيعة التغير فيها ومجراه. فإن فهم التغيرات الاجتماعية والتغيرات الحاصلة في معرفتها عن طبيعة العالم الذي نعيش فيه يؤثر في اختيارنا للإطار الإجتماعي الذي نتبناه، وما يلقيه هذا الإطار من مطالب تربوية ينبغي للمربين مواجهتها واختيار الإجراءات الكفيلة بتحقيقها. وتزداد أهمية هذا الفهم في المجتمعات التي يزاد فيها التغير سرعة وعمقا - كما هو حاصل في مجتمعنا، إذ لا بد أن يتطلب هذا التغير تعميقا للأهداف التربوية، ومراجعة للخبرات التعليمية، واختيارا جديدا لطرق التعليم وأساليب الإدارة المدرسية، وأنواع الضبط الإجتماعي. فالتربية، باعتبارها عملية ثقافية، ترتبط بمقومات الثقافة وبتغيراتها، بل عليها - بحكم كونها السبيل إلى ضبط التغير وتوجيهه - أن تسهم في تكوين التصورات الجديدة التي توجه هذه التغيرات. ومن ثم كان لا بد لها أن تكون قادرة - بفعل الوعي العلمي للقائمين عليها - على رصد أنواع التغير وإتجاهاته، ثم ترجمتها فيما يقدم للناشئين من خبرات حتى يكونوا بدورهم طاقات خلاقة في إحداث المزيد من التغير وتحويله إلى تقدم اجتماعي على أوسع نطاق. ومن هنا تبرز مسئولية المربين على احتلاف مراكزهم القيادية نحو فهم الثقافة ودراستها لمواجهة القضايا التي يلقيها التغير الثقافي على عملية تربية الناشئين. (محمد الهادي عفيفي، ١٩٧٠، ص ١٨٢).

الاعتبار الثالث: إن دراسة معنى الثقافة وتكوين تصور واضح عن مكانة التربية فيها سوف يؤدي بالمدرس إلى فهم تأثيرها على تكوين شخصية الفرد، وبالتالي فهم وظيفة التربية على أنها عملية تنصب على الفرد والثقافة في آن واحد. فالثقافة لا تعيش ولا تستمر إلا في سلوك الأفراد، كما أن نمو الفرد لا يتم إلا في الثقافة بمجالاتها ومؤثراتها المختلفة. ومن هنا يدرك المربي هذه العلاقة العضوية

التي على التربية أن تجعلها حية متجددة. وعلى ضوء ذلك تسقط كل هذه المفاهيم السلفية التي نظرت إلى الفرد بمقتضى تفسيرات غيبية أو سيكلوجية ضيقة، والتي أفقدت التربية من بعد ذلك أساسها الاجتماعي وحصرتها في حدود ضيقة لم يكن من أثرها إلا تخلفها عن عمليات التغير الثقافي. فالقول بأن الإنسان يتكون من عقل وجسم منفصلين، أو أن عقله صفحة بيضاء يطبع عليها كل شيء، أو أن الوراثة هي المحددة لسلوكه وقدراته؛ كل هذه المفاهيم قد قطعت الصلة بين التربية والثقافة، بل إنها جعلت من التربية أداة جمود ثقافي بدلا من أن تكون قوة للتغيير الثقافي والتقدم الاجتماعي. وعلى ذلك، فإن من أولى مسئوليات المدرس. وكل من يتصدى لعملية التربية، أن يستوضح بعض الأمور التي تتعلق بطبيعة الفرد الذي هو نقطة البداية في أية عملية تربوية. ومن ذلك أن يسأل نفسه.

- ما المعاني المختلفة لطبيعة الفرد وما أثر كل منها على العمل التربوي؟
- ما علاقة الثقافة بتكوين شخصية الفرد، وما أثر تلك العلاقة على وظيفة التربية في الثقافة؟
- ما علاقة المدرسة، باعتبارها المؤسسة القائمة على أسس علمية وفنية واجتماعية، بالمؤثرات الثقافية الأخرى التي تؤثر على تكوين اتجاهات الأفراد ومفاهيمهم؟

إن تفسير هذه المسائل في ضوء المفهوم الاجتماعي لطبيعة الفرد، لا بد أن يتضمن تغيرات جذرية في عملية التربية وفي موقف المربين منها. فإن إعتبار شخصية الفرد على أساس أنها الجانب الذاتي للثقافة، واعتبار أن الفرد لديه في نفس الوقت إمكانية كبيرة في تحريك الثقافة، يجعل المربي على وعي بضرورة قيام المدرسة بدورها في التوجيه الثقافي للبيئة التي هي جزء منها، وكذلك لضرورة اختيار الخبرات التعليمية التي تجعل من الناشئين طاقات خلاقه ومبدعه ومحركة في هذه البيئة. وبذلك تكون التربية هي مصدر التغيير والتوجيه في الثقافة حيث أن عملها ينصب أساسا على الأفراد الذي هم الوحدات الحية لها.

مراجع الفصل الرابع

١ - إبراهيم ناصر: التربية وثقافة المجتمع (تربية المجتمعات)، دار ومؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٩٨٣.

٢ - حامد القرفشاوي - تساؤلات حول اقتصاديات التعليم وقضايا التنمية في الوطن العربي، ندوة التعليم والتنمية، المعهد العربي للتخطيط - الكويت ١٩٧٨.

٣ - حسان محمد حسن؛ ضياء الدين زاهر، على الشخيبي، وعبدالراضي إبراهيم محمد: الأصول الاجتماعية للتربية، ١٩٩١م، ص ص ٦١ - ٦٨.

٤ - زكي محمد اسماعيل: النفسية بين المفاهيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية، مجلة كلية العلوم العربية والاجتماعية، العدد الرابع ١٤٠٠هـ، جامعة الإمام محمد بن سوء الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥ - زكي نجيب محمود: الحضارة وقضية التقدم والتخلف، محاضرة أزمة التطور الحضاري في الوطن العربي، جمعية الخريجين، جامعة الكويت، الكويت ١٩٧٣م.

٦ - سعد مرسي أحمد: التربية والتقدم، عالم الكتب، القاهرة: جمهورية مصر العربية، ١٩٨٩.

٧ - صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة؛ مادتها، مبادؤها، تطبيقاتها العملية (التربية وطرق التدريب والتدريس) - دار الفكر العربي - جمهورية مصر العربية، الطبعة ٧، جزء ٣، د.ت، ص ص ٩٤ - ١٠١.

٨ - فرديك هاربسون، تشارلز مايرز: التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي (ترجمة إبراهيم حافظ»، مكتبة النهضة المصرية، جمهورية مصر العربية، ١٩٦٦، ص ص ١١٧ - ١١٨.

٩ - عبدالباسط حسن: القضية الاجتماعية، معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة؛ جمهورية مصر العربية، ١٩٧٠.

١٠ - عبدالعزيز عبدالله الجلال: تربية اليسر وتخلف التنمية، مدخل إلى النظام التربوي من أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٥م. ص ص ٨٢- ٩٣.

١١ - عبدالغني عبود: التربية ومشكلات المجتمع، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية ص ص ٣٦ - ٣٨.

١٢ - عبدالهادي الجوهري: دراسات في التنمية الاجتماعية (مدخل إسلامي) مكتبة نهضة الشرق، القاهرة جمهورية مصر العربية، ١٩٨٢م.

١٣ - علي بركات: «محاورات في الثقافة والتربية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، جمهورية مصر العربية ١٩٩٢م، ص ص ١١١ - ١١٦،

١٤ - عمر محي الدين: التخلف والتنمية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٧٥، ص ص ٧٢ - ٧٣.

١٥ - محمد الهادي عفيفي: «في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية»، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٠.

١٦ - محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، الطبعة الأولى، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٦٢.

17 - Edward B. Taylor: Primitive Culture (J, Murray, 1891).

18 - Ralph linton, The Study of Man, (new York: Appleton Contury Co. Unc, 1936), Chap. XVI.

19 - Stark, Werner: The Fnndamental Forms of Sociel Thanghta, p. 228.

الفصل الخامس

التربية والتنمية

د. علي عبدالمحسن تقي

- معنى التنمية
- عناصر التنمية الاجتماعية
- دور التنمية في إعداد القوى البشرية
- الوظيفة الاقتصادية للتربية.
- التربية عملية استثمار.
- التربية والعائد.
- التعليم الفني والتنمية الاقتصادية والبشرية.
- البحث العلمي والتنمية.
- الأسس التخطيطية للتربية. - التخطيط التربوي.
- التنمية والتخطيط الشامل.

الفصل الخامس
التربية والتنمية

معنى التنمية:

رغم أهمية التنمية بأبعادها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، إلا أن العلماء والمفكرين اختلفوا في تفسير مفهوم التنمية لذات الأسباب التي أدت إلى الاختلاف فيما بينهم بالنسبة لمفهوم التربية. بيد أن الكتابات الاقتصادية ودراسات علم الاجتماع المعاصرة تشير إلى الاختلاف القائم بين اصطلاحي النمو (Growth) والتنمية (Develop ment) (عبدالباسط محمد حسن، ١٩٧٧، ص ٨٩).

ويرى علماء النفس أن مفهوم النمو يمثل شبكة معقدة من النضج والتعلم، ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين. وأما المعجم الوسيط فيقول أن «التنمية من النمو، بمعنى زاد وكثر»، يقال نما الزرع ونما الولد، ونما المال وبنفس المعنى وجدناه في القاموس العربي بمعنى «كبر» و«ازداد». ومعنى ذلك أن التنمية تعني **«زيادة الدخل القومي»**، وإن كان هناك من يراها متمثلة في ارتفاع المستوى الاجتماعي والذوق العام، والرأي عند آخرين، أن **التنمية عملية شخصية، مردها إلى الفرد»**. (محمد توفيق رمزي، ١٩٦٥، ص٣٩).

ويرى كثير من العلماء والمفكرين بأن التنمية تشتمل على النمو وعلى التغير، والتغير بدوره اجتماعي وثقافي واقتصادي وتطول الناحية الكمية والكيفية في المجتمع، ولا تعنى التنمية بجانب واحد فقط كالجانب الاقتصادي والاجتماعي أو السياسي وإنما تحيط بكافة جوانب الحياة على اختلاف أشكالها وأبعادها لغرض احداث التغيرات المطلوبة. وبناء على ذلك، فإن التنمية ليست بمعزل عن الثقافة وإنما هي عملية تغيير مستهدفة ومقصودة في عناصر الثقافة حسب الأهداف المرسومة.

وعلى حد تعبير هاربيسون ومايرز، إن التنمية هي «أكبر من مجرد النمو الاقتصادي». إنها بحث عن التمدن أيضا، «في مختلف المجالات»، بحثا يضع كل شيء «في اعتباره»، فليس التغير الاجتماعي وليد عامل واحد، وإنما تؤثر فيه، وتتحكم فيه، مجموعة من القوى، التي تتفاعل مع بعضها تفاعلا مستمرا. (احمد كمال محمد، ١٩٧٠، ص ٤١).

ويمكن تشبيه العلاقة بين التنمية الاقتصادية وبين التنمية الاجتماعية، بالعلاقة بين القاطرة والقوة المحركة، أو العلاقة بين العجين والخميرة. (حامد عمار، ١٩٦٤، ص ١٤٨).

وتكون عملية التنمية بإحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية في مجتمع ما بهدف اكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد في توعية الحياة لكل أفراده بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الاستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتجددة لاعضائه بالصورة التي تكفل زيادة درجات إشباع تلك الحاجات عن طريق الترشيد المستمر لاستقلال الموارد الاقتصادية المتاحة وحسن توزيع عائد ذلك الاستقلال. (حامد القرفشاوي، ١٩٧٨، ص ١٢٠).

ويختلف النمو عن التنمية، في أن «النمو» يحمل معني «التلقائية»، تحدث من غير تدخل من جانب الإنسان بينما «التنمية»، تحمل معنى هذا «التدخل» أو «الافتعال». لأنها مقصودة ومستهدفة.

وبعبارة أخرى، يمكن أن نقول: إن البلد النامي، هو البلد الذي ينمو من تلقاء نفسه، دون ما تدخل من الحكومة في توجيه هذا النمو، أو زيادة حجمه أو سرعته أو ما إلى ذلك، بينما البلد المنمي، هو ذلك البلد الذي تتدخل الحكومة - عادة - في توجيه نموه، أو زيادة حجم هذا النمو، أو سرعته.

مما تجدر الإشارة إليه، أننا نعيش اليوم في عصر، له ملامحه الخاصة، نتيجة لما يعيشه من ثورة عصرية. وقد حولت التكنولوجيا الحديثة الاستراتيجية العسكرية إلى نطاق أبعد بكثير مما كانت العقول البشرية تتخيله منذ عقد من الزمان. فكما

يقول الفلاسفة أن سقراط أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض بتحويله النظر من الفلك إلى العناصر البشرية في المجتمع، فإن التكنولوجيا الحديثة والاستعانة بالكمبيوتر والتطوير العلمي الهائل قد جعل اهتمام الدول الكبرى عسكريا من الأرض إلى السماء. وليس أدل على ذلك من الأقمار الصناعية وبناء القواعد العسكرية الفضائية.

وفي ضوء ظروف الحياة في هذا العصر، لم يعد ممكنا ترك النمو في المجتمع، ليكون تلقائيا كما كان من قبل، وإنما صار من الواجب تدخل الدولة لإحداث التنمية على نحو معين، يكفل عدم تخلف المجتمع عن غيره من المجتمعات، فإن ما يعتبر تنمية اليوم، قد يتحول في الغد إلى تخلف إذا هو لم يساير خطى المجتمعات الأخرى على طريق هذه التنمية.

وقد كانت عملية التنمية هذه من الأسباب الرئيسية، التي أدت إلى اللجوء إلى الإشتراكية، التي تلقي على الدولة أعباء تحقيق هذا التقدم من خلال التنمية. كما أن دول العالم الثالث لجأت إلى نفس الأسلوب في تركيز الإدارة بين الدولة رغم اختلاف الأهداف والدوافع وراء هذا الاتجاه.

وتتضمن التنمية عددا من العمليات المنفصلة والمتكاملة في نفس الوقت، فهي تتناول كل نسق من أنساق البناء الاجتماعي، كما تمثل عمليات مترابطة بعضها مع بعض، وقد يحدث تفاوت في درجة التأثير بين مكونات البناء الاجتماعي. وهنا يمثل التدخل ضرورة حتمية تفرض التنسيق والتخطيط - وبخاصة - أن إحداث التغيرات الإجتماعية وغيرها يتطلب وقتا طويلا.

فالتنمية ترتكز على تنمية الطاقات البشرية إلى أقصى حد ممكن حتى يمكنها استغلال الموارد غير البشرية بطريق أفضل، محققة كل حاجاتهم وتطلعاتهم. وليس الفصل بين شقي التنمية إلا إجراءً نظريا لتسهيل الدراسة والتخطيط والتنسيق للتنمية، مما يوفر ضمان نجاحها. أما الجانب الإقتصادي الذي يقصد به ما اصطلح على تسميته بالتنمية الإقتصادية فهو يعني عملية نمو في النسق الإقتصادي، أي

العملية التي بمقتضاها يمكن استغلال الموارد الإقتصادية إلى أقصى حد ممكن لتوفير متطلبات أفراد المجتمع، وتركز أساس على زيادة الدخل القومي خلال فترة زمنية محددة. وعن طريق هذه العملية يتحول الإقتصاد الذاتي المحدود الدخل أو الموارد، إلى حالة يزداد فيها الدعم الذاتي الفردي، حيث تعمل التنمية على زيادة القوى الإنتاجية، واستخدام موارد المجتمع بكفاية، لإنتاج الإحتياجات الضرورية للأفراد بأقل نفقات ممكنة، وبأقل جهد إنساني، وفي نفس الوقت بأعلى كفاية إنتاجية.

ويمكن إدراك نتائج التنمية الإقتصادية بكل سهولة. فهي تؤدي إلى زيادة الإنتاج، وإقامة المؤسسات الإقتصادية الجديدة، وإحداث تغيرات في أنماط الإستهلاك والتوزيع، وتغيير في المناشط الاقتصادية.

والنتيجة التي تهدف إليها التنمية في كلتا الحالتين هي الزيادة المستمرة في الدخل القومي، وزيادة نصيب الفرد من هذا الدخل. وتستعين التنمية الاقتصادية في ذلك بجميع موارد المجتمع المتاحة بما في ذلك موارد المجتمع البشرية. فإذا كانت التنمية الإقتصادية تعتمد على تنمية واستغلال الموراد الإقتصادية الموجودة في المجتمع؛ فالتمية الإجتماعية تهيء الظروف لتحقيق التنمية الإقتصادية. حيث تقوم على اعتبارات اجتماعية لا يمكن إغفالها. كما أن التنمية الإقتصادية تهيء الظروف للتنمية الاجتماعية، فكل منها لازمة وضرورية للأخرى. فكلما نمت اقتصاديات المجتمع كلما زادت قدرته على تقديم الخدمات، وزادت مقدرته على تحقيق الرعاية الاجتماعية لأفراده. وتستثمر التنمية الاجتماعية الإنسان، وتستهدف قدراته الفكرية والعضوية وقد ظهر مفهوماً جديدا في الآونة الأخيرة بمعنى تنمية المجتمع المحلي Community Development في مجال العمل الاجتماعي. ويختلف استخدام هذا المفهوم باختلاف المجتمعات واختلاف ظروفها وحاجاتها. فبعض المجتمعات تستخدم مفهوم تنمية المجتمع المحلي بمعنى أنها حركة لتحقيق معيشة أفضل للمجتمع المحلي بالاعتماد اعتمادا كليا ومباشرا على المشاركة الإيجابية من

كافة أعضاء المجتمع، استثارة أعضائه بقدر الإمكان لضمان فاعليته واستجابته لهذه الحركة. وفي ضوء هذا التعريف فإن تنمية المجتمع المحلي تشمل كل المجالات والمناشط السائدة في المجتمع القومي.

وفي مجتمعات أخرى، تعرف تنمية المجتمع المحلي كعملية Process تعليمية وتنظيمية. ويقصد بالعملية التعليمية تغيير اتجاهات وسلوك أعضاء المجتمع المحلي على اعتبار أن هذه الإتجاهات قد تقف عقبة في سبيل التغيير. أما العملية التنظيمية فيقصد بها محاولة إعادة توجيه المؤسسات والهيئات القائمة بالفعل، وخلق مجالات جديدة من النشاط والمؤسسات بما يتفق والظروف والحاجات الجديدة، حتى يمكن توحيد جهود أفراد المجتمع المحلي والهيئات الحكومية معا والتنسيق بينهما، لإحداث التغيير المرغوب فيه، وذلك لتحسين ظروف الحياة في المجتمع المحلي ليكون جزءا متكاملا في المجتمع القومي. (Haward M.F., 1963. p.).

وتستخدم تنمية المجتمع المحلي كبرنامج للتطوير بمعنى تخطيط برنامج متكامل شامل لمختلف الأنشطة التي يقوم بها أفراد المجتمع المحلي. ويتطلب تنفيذ هذا البرنامج بعض الإجراءات منها:

١ - تحديد البرامج اللازمة لتحسين ظروف المعيشة في المجتمع المحلي.

٢ - تنظيم الأجهزة والمؤسسات التي تتولى تنفيذ هذه البرامج، مع مراعاة ضرورة التنسيق بينها، بما يحقق الكفاية في نتائج تلك البرامج والإقتصاد في الجهد والمال والوقت.

٣ - إتاحة الفرصة لمختلف القطاعات المحلية للمشاركة الإيجابية في تحديد البرامج المحلية والإشراف على تنفيذها.

٤ - الإهتمام بالوسائل والطرق التعليمية اللازمة لإمكانية تعديل إتجاهات وتقاليد وعادات وأنماط سلوك أفراد المجتمع المحلي التي قد تعوق التنمية(عليه حسن حسين، ١٩٧٥ ص ٤).

ولكن هناك علاقة بين التنمية وتنمية المجتمع المحلي لا يمكن إغفالها:

فالتنمية تستثير أنشطة المجتمعات المحلية كي تزيد من قدرات الأفراد على مساعدة أنفسهم. وتقوم في الوقت ذاته تنمية المجتمع المحلي بدور فعال في وضع خطة التنمية موضوع التنفيذ وتوجهها الوجهة السليمة، لأنها تعمل على زيادة القدرة الإنتاجية ورفع مستوى أعضاء المجتمع باعتبارهم مستهلكين للسلع والخدمات. (حامد عمار، ١٩٦٤، ص ٦٤).

ويتضح لنا أن العلاقة بين التنمية وتنمية المجتمع المحلي تمثل علاقة الجزء بالكل. فكل منهما مكمل للآخر، وشامل لكل جوانب الحياة الإجتماعية والإقتصادية.

كما يتضح لنا، أن مفهوم التنمية وتنمية المجتمع قد استخدما في كثير من المجتمعات النامية. وقد كشفت عن ذلك بعض خطط التنمية الاجتماعية لهذه المجتمعات حسب ظروف كل منها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومراحل تطور المجتمع. إذ أنهت لا بد من البدء بالتنمية على المستوى القومي لمواجهة جميع حاجات أفراد المجتمع، وتوفير الخدمات اللازمة لهم، ثم التعرف على المجتمعات المحلية، وإجراء دراسات ميدانية للتعرف على ظروفها، وإمكانياتها، ومواردها البشرية وغير البشرية، لإمكان تنميتها.

وختاماً لما سبق يمكن إيجاز الفرق بين النمو والتنمية في نقاط محددة كالتالي:

١ - يقصد بالنمو الاجتماعي Social Growth الزيادة الثابتة أو المستمرة في جانب من جوانب الحياة الإجتماعية. ويمثل عملية تدريجية مستمرة ذات طبيعة تراكمية. وهذه العملية تشمل جانبين: كمي وآخر كيفي. فالتغيرات الكمية تؤدي حتما إلى تغيرات كيفية عندما تصل إلى درجة معينة. (أشرف حسونه، ١٩٧٠، ص ٧٧).

٢ - ويحدث النمو - في الغالب- عن طريق التطور البطيء والتحول التدريجي. ولابد وأن يطرأ على الأشياء تغير أثناء عملية نموها. ولكن هذا التغير يكون بنسب ضئيلة، ويكون أقرب إلى التغير الكمي. على العكس من ذلك، فإن

التغير الناجم عن التنمية يكون تغيرا كبيرا وشاملا بل وجذريا لأنه يتضمن تغيرات بنائية. وعلى ذلك فهو أقرب ما يكون إلى التغير الكيفي، أي التغير في المضمون الذي من سماته العمق والسرعة، ومن نتائجه تحول الأشياء وانتقالها من حال إلى حال.

٣ - أن مفهوم النمو يختلف عن مفهوم التنمية. فالتنمية تحتاج إلى دفعة قوية، على عكس النمو الذي ينجم عن التطور التدريجي، فهو درجة من الزيادة في الحجم والقوة والثقل، أما مفهوم التنمية فيشير إلى الزيادة السريعة التراكمية الدائمة خلالة فترة من الزمن تدفع المجتمع من حالة الركود والتخلف إلى حالة التقدم والنمو. ومن ثم فهي تشتمل على النمو والتغير الكمي والكيفي.

ومن ناحية أخرى تهتم نظريات النمو بدراسة الأوضاع الإقتصادية السائدة في المجتمعات المتقدمة. في حين تركز نظريات التنمية الإهتمام على دراسة الأوضاع السائدة في المجتمعات النامية لكي تكون أساسا للتخطيط للتنمية.

٤ - فالنمو عملية تلقائية تحدث دون جانب الإنسان، وتشير إلى أن التغير الناتج يفترض أن يحقق الخير والنفع للمجتمع ككل، فالتنمية إذن كما هو واضح مرحلة سابقة على النمو. (عبدالباسط حسن، ١٩٧٠، ص ٢٤٥).

٥ - تستند التنمية كمفهوم حديث للتعبير على التغيير المخطط لجوانب الحياة إلى بعض المبادىء الأساسية لتحقيق الأهداف المطلوبة، وهي مبادىء ضرورية مترابطة ومتكاملة بعضها مع بعض. ولا يمكن التخطيط للتنمية وتنفيذ مشروعاتها إلا إذا وضع في الاعتبار هذه المبادىء.

ويمكن اعتبارها مبادىء أساسية للتنمية سواء كانت على المستوى القومي أو المحلي، حيث أن التنمية على كلا المستويين تتناول الوحدات التي يتألف منها المجتمع القومي، سواء كانت تلك الوحدات مؤسسات أو مجتمعات محلية.

وضمن هذا التصور الواسع لاصطلاح التنمية، فإننا ننظر إلى التنمية باعتبارها عملية تهدف إلى إحداث تغيير حضارية في طريقة التفكير والسلوك. فالتنمية يمكننا أن نعرفها بأنها مجموعة الوسائل والجهود المختلفة التي من خلالها يتم الاستخدام الأمثل للثروة بشقيها المادي والبشري والتي بدورها تؤدي إلى إحداث تغيير في أنماط السلوك وأنواع العلاقات الاجتماعية.

والتنمية نهضة حضارية شاملة تقتضي القضاء على أنماط التبعية، وتنهض بقيام علاقات جديدة تقوم على أساس تبادل المصالح. التنمية التي نعنيها تهدف إلى تغيير بنائي اجتماعي اقتصادي سياسي، وتقوم على تعبئة الإمكانات البشرية وتوظيفها التوظيف الصحيح لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الرفاهية. وفي هذا السياق يعتبر الإنسان محور عملية التنمية والمحرك الأساسي لها فهي عملية اجتماعية تعتمد على جهود الإنسان في تعامله مع بيئته الطبيعية. (Walter, Radney, 1974, pp. 46).

وبناء على ما تقدم يتضح أن للتنمية جانبين رئيسيين:

الأول: جانب كمّي يتمثل بمجموعة من المؤشرات الكمية التي تعمل على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان.

الثاني: جانب كيفي يتعلق بتغيير أنماط السلوك ونوع العلاقات السائدة، وهذا الجانب هو الذي يخلق الابتكار والتقدم.

الأهداف التي تسعى التنمية إلى تحقيقها

تسعى التنمية إلى تحقيق أهداف عامة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١ - إشباع الحاجات الأساسية لغالبية أفراد المجتمع.

٢ - تحقيق التجانس وتذويب الفوارق بين طبقات المجتمع بهدف القضاء على الصراع والتنازع بينها، عن طريق تهيئة الفرص المتكافئة لتحقيق تماسك المجتمع، وتقوية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

٣ - تحقيق التكامل بين الجوانب الإجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، حتى لا يطغى جانب على الآخر أثناء تنفيذ مشروعات التنمية. (Ponsten. J.A. 1968, pp, pp. 51-52).

٤ - إن تنمية المجتمع كوسيلة لتحقيق التنمية على المستوى المحلي تهدف أساسا إلى البحث عما يمكن عمله لتحسين ظروف المعيشة في حدود إمكانية وموارد المجتمع المحلي المتاحة، وغايتها كسب رضا أفراد المجتمع بمساعدتهم على مقابلة احتياجاتهم واكتساب مهارات جديدة تساعدهم على زيادة إنتاجهم ودخلهم.

٥ - تهدف التنمية إلى تأكيد التعاون بين الهيئات العاملة في مجال التنمية، سواء أهلية أو حكومية، كما تهدف إلى رفع مستوى الخدمات القائمة بالفعل، وتدعيم الهيئات القائمة بها بالمساعدات الفنية والمالية حتى يمكنها تحقيق أهدافها.

٦ - تتفق كل من التنمية وتنمية المجتمع المحلي على أن الدراسة القبلية تعتبر هدفا أساسيا تسعى التنمية لتحقيقه كمرحلة أولى. إذ على أساس هذه الدراسة توضع خطط البرامج والمشروعات سواء على المستوى القومي أو المحلي.

وتتفق هذه الأهداف العامة للتنمية في كثير من المجتمعات، ولكنها قد تختلف بالنسبة للأهداف الخاصة بكل مجتمع من المجتمعات، كما تختلف أيضا في المجتمع الواحد من فترة زمنية إلى أخرى. ولكن رغم هذه الاختلافات فهي متفقة على أهداف أساسية. وتعتبر خطة التنمية الصورة الواقعية للأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها في مختلف المجالات خلال فترة زمنية معينة.

عناصر التنمية الاجتماعية

يمكن تحديد عناصر التنمية الاجتماعية في: تغيير بنائي أو بنياني، ودفعة قوية، واستراتيجية ملائمة. وهذه العناصر الثلاثة مجتمعة تعتبر ضرورية للتنمية الاجتماعية، ولازمة لها، وبدونها لا تتحقق لها مقومات النجاح. (أحمد حسن عبيد، ١٩٧٦، ص ص ٧٢ - ٧٤).

أولا: التغيير البنائي أو البنياني

يقصد بالتغيير البنائي أو البنياني ذلك النوع من التغيير الذي يستلزم ظهور أدوار وتنظيمات اجتماعية جديدة، تختلف اختلافا نوعيا عن الأدوار والتنظيمات القائمة في المجتمع، ويقتضي هذا النوع من التغيير حدوث تحول كبير في الظواهر والنظم والعلاقات السائدة في المجتمع. أي أنه التغيير الذي يحدث في بناء المجتمع، أو في حجمه وفي تركيب إجزائه وشكل تنظيمه الاجتماعي.

والتغيير البنائي هو الذي يرتبط بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. فمن الصعب أن تحدث التنمية في مجتمع متخلف اجتماعيا دون أن يتغير البناء الاجتماعي لذلك المجتمع. فقد ورثت البلاد النامية كثيرا من المشكلات التي ترسبت وتراكمت عبر السنين، وأصبحت تمثل خصائص البلاد النامية نفسها كالثنائية الاقتصادية والتكنولوجية، وسيادة الطابع الزراعي عليها، والتفاوت الكبير في توزيع الثروة والدخل، وسيطرة أفراد الطبقة العليا على جهاز الحكم والسلطة، وانخفاض المستويات التعليمية.

ثانيا: الدفعة القوية:

لابد لخروج المجتمعات النامية من المستويات المتخلفة فيها، من حدوث دفعة قوية - أو مجموعة من الدفعات القوية - يتسنى بمقتضاها الخروج من حالة الركود، هذه الدفعة أو الدفعات القوية لازمة لإحداث تغيرات كيفية في المجتمع، ولإحداث التقدم في أسرع وقت ممكن.

وتعتبر حكومات الدول النامية هي المسئولة مسئولية تكاد تكون كاملة عن إحداث الدفعة القوية، فهي التي تملك إمكانيات التغير، وهي المسئولة عن ضمان حد أدنى لمستويات المعيشة للأفراد. ويمكن أن تحدث الدفعة القوية في المجال الاجتماعي بإحداث تغييرات تقلل التفاوت في الثروات والدخول بين المواطنين، وبتوزيع الخدمات توزيعا عادلا بين الأفراد، ويجعل التعليم إلزاميا ومجانيا بقدر الإمكان، وبتأمين العلاج، والتوسع في مشروعات الإسكان، وغير ذلك من المشروعات التي تتعلق بالخدمات.

والدفعة القوية التي تحدث في المجال الإقتصادي والتي لا تصاحبها دفعة مماثلة في المجال الاجتماعي تترتب عليها هو ثقافية كبيرة، ومشكلات اجتماعية ضخمة، أقل أضرارها مقاومة التغيير الذي يحدث في الجوانب الاقتصادية، ووضع العقبات والعراقيل عن طريق هذا التغيير بشكل يهدد نجاحه ويضعف من فاعليته.

لذا فإنه من الضروري إيجاد نوع من التوازن والتكامل بين الجانبين الإقتصادي والاجتماعي، بحيث تكون الخطط متكاملة في وظيفتها، متوازنة في أهدافها، ومتفاعلة نحو تحقيق هدف مشترك.

ثالثا: الاستراتيجية الملائمة

يقصد بها الإطار العام أو الخطط العريضة التي ترسمها السياسة التنموية في الانتقال من حالة التخلف إلى حالة النمو الذاتي. وتختلف الاستراتيجية عن التكتيك الذي يعني الاستخدام الصحيح للوسائل المتاحة لتحقيق الهدف. ولكي يتم استخدام هذه الوسائل استخداما صحيحا، لا بد أن تكون هذه الوسائل موزعة لخطة جيدة الإعداد من شأنها أن تمكن واضع التكتيك من أن يستغل جميع الأدوات التي تحت تصرفه استغلالا حسنا. وينبغي أن تقوم استراتيجيات التنمية في البلاد النامية على أساس تدخل الدول في مختلف الشئون، بحيث تسعى إلى تحقيق مستوى أعلى من الرفاهية والرقي بالنسبة لكافة المواطنين. كما ينبغي أيضا أن تقوم استراتيجية التنمية الاجتماعية على أساس التكامل والتوازن بين كل من التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، أي تحقيق التوازن بين رأس المال البشري ورأس المال المادي.

وتتوقف الاستراتيجية المختارة على عديد من الاعتبارات أهمها:

* طبيعية الظروف عند بدء التنمية من حيث درجة التخلف، نوع الاستعمار الذي كان يحتل البلد، الفترة الزمنية التي مرت منذ حصول الدولة على استقلالها، والنوع السائد في البلد بعد تحرره، درجة الاستقرار السياسي، ونوعية

الإدارة، وشكل الجهاز الحكومي، وطبيعة النظام الإقتصادي ونوعية التركيب الطبقي، وحجم المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، وتركيب المجتمع من حيث السكان ومستويات التعليم والصحة، والقيم السائدة في المجتمع.

* طبيعة الأهداف المنشودة، فهناك أهداف بعيدة يراد الوصول إليها في المدى البعيد، وأهداف مرحلية يراد الوصول إليها في المدى القريب.
* تحديد دور الحكومة في التنمية الاجتماعية ودور المجتمعات المحلية: والجهود الذاتية يمكن أن تساهم في عمليات التنمية. فمع ضرورة قيام الحكومة بالدور الفعال في عمليات التنمية في البلاد النامية إلا أنه من الضروري أيضا المشاركة الفعلية في برامج التنمية الاجتماعية سواء من ناحية التمويل أو الإدارة أو المتابعة أو التقويم.

دور التنمية في إعداد القوى البشرية

تغيرت النظرة الاقتصادية «التقليدية» التي كانت سائدة في بدايات هذا القرن. والتي نادى بها الاقتصادي الشهير «كينز» (J. Maynard Keynes, 1926) إبان الأزمة الاقتصادية العالمية في الثلاثينات من هذا القرن وهي: رأس المال المادي هو وحده أساس التنمية الاقتصادية والتطور التقني وأصبح الكثير من الاقتصاديين – وغيرهم – من باحثي العلوم الاجتماعية – يؤمنون بأهمية رأس المال البشري. وبأنه لا يقل أهمية – إن لم يزد بالنسبة لبعض الباحثين – عن رأس المال المادي في عملية التنمية. ومرد ذلك إن الإنسان هو صانع التنمية. وموجة فعاليتها. والمشرف على حركتها وتطورها وأن التعليم بدوره يلعب الدور الأساسي في زيادة انتاجية العمل، والعمل عصب التنمية الاقتصادية. ولعل ما يؤكد ذلك أن بعض الاقتصادين قد لاحظوا في الخمسينات أن الزيادة في العمالة ورأس المال لا تفسر إلا جزءا من معدلات النمو الاقتصادي. أما الجزء الآخر المتبقي فقد أطلق عليه هؤلاء الاقتصاديون «العامل المتبقي» Resedual Factor وأهم مقومات هذا العامل هو العنصر البشري المتمثل في البحث العلمي. والتطبيق التجريبي. والتدريب. والتعليم وما يؤدي إليه ذلك من تقدم تكنولوجي. (ماجد بدر، أحمد حلاوي، ١٩٩٠، ص٧).

ويشير دركر Drucker إلى خصائص المؤسسات والمنظمات الجديدة والتي ستسود في المستقبل والتي تفرض دلالات معينة بالنسبة لقضية إدارة الموارد البشرية. فيقول أن هذه المنظمات قائمة على المعرفة، وأنها تتكون بالدرجة الأولى من متخصصين وعلماء وأفراد ذوي خبرات يمكنهم توجيه والسيطرة على أعمالهم وعلى أدائهم بأنفسهم، وليس من خلال تعليمات تلقي عليهم ولكن من خلال ما يمكن أن يطلق عليه تغذية عكسية أو معلومات مرتدة Feedback تصل إليهم بطريقة منظمة من الزملاء والعملاء ومن الإدارات المركزية للمؤسسات التي يعملون بها Headquarters، ومن ثم سيكون المستقبل معتمداً بالدرجة الأولى على نوعية جديدة من الموارد البشرية يتميزون بالخبرة والمعرفة ويستخدومون مهاراتهم وقدراتهم الذهنية والعقلية بالدرجة الأولى. (Peter Drucker, 1988).

كما أصبح لتكنولوجيا المعلومات من جهة أخرى تأثير هائل على نمط اتخاذ القرارات وطرق التشخيص والتقييم على الهياكل التنظيمية وعلى مستوى المعرفة المطلوب للتعامل مع المعلومات. وبالتالي ظهرت «فئة» «المتخصصين» المسئولين عن أداء عمليات وأنشطة المؤسسة في مواقع العمل. كما أصبحت المعرفة في رؤوس هؤلاء المتخصصين الذي يديرون أنفسهم إلى حد كبير. وأصبح الحصول على المعلومات مسسئولية شخصية. كما أصبح للأفراد أدوار جديدة ومختلفة بفضل تكنولوجيا المعلومات. ويستخدمون الآن أدوات وآليات جديدة ومبتكرة، كما إزداد تعرضهم للمعلومات وقد نتج عن هذه الخصائص عدة دلالات بالنسبة لقضية إدارة العنصر البشري.

وهناك مجموعة من العوامل والتحديات التي تمر بها المؤسسات سواء العالمية أو العربية والتي تفرض الاهتمام بتنمية الموارد البشرية. (عوض بدير حداد، ١٩٩٦، ص٥٠).

١ - العولمة والاتجاه نحو التعامل والارتباط بالسوق العالمية.

٢ - زيادة المعروض من السلع والخدمات.

٣ - زيادة القوة التي يتمتع بها العملاء والمستهلكين وسيادة عصر التوجه بالعميل واحترام المستهلك والعمل على إرضائه.

٤ - الاعتماد على عدد أقل من الموظفين الدائمين والاعتماد المتزايد على العمل التعاقدي.

٥ - التقدم التكنولوجي المتسارع.

٦ - ثورة المعلومات.

٧ - إدارة الجودة الشاملة.

٨ - المنافسة الشديدة في الأسواق.

٩ - التحالف الاستراتيجي بين المنظمات.

١٠ - تنمية التبادل التجاري والتوسع في التصدير Export Orientation.

الدور المطلوب من المخططين والقياديين بالنسبة لإدارة الموارد البشرية:

إن مفهوم تنمية الموارد البشرية يستغرق كل جهود وأنشطة نسق التعليم - النظامي وغير النظامي - حيث أصبح واردا في دراسات الباحثين في كل فروع العلوم الاجتماعية عند تناولهم لمثل هذا الموضوع، بل إن رجالات «الصفوة السياسية» في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء. قد أدركوا - جيدا - قيمة «تدعيم» تنمية الموارد البشرية. لنسق التعليم بجناحيه: الرسمي وغير الرسمي - على اعتبار أن ذلك مطلب ضروري لأي مجتمع يسعى إلى الأخذ بأساليب التحديث وإلى تحقيق التنمية والتقدم. (سعد بن عبدالعزيز التركي، ١٩٩٦، ص ص ١٣ - ١٤).

أما الدور المطلوب من القياديين والمخططين في تطبيق وتنمية الموارد البشرية لتحيق الأهداف المنشودة فيمكن إيجازها في النقاط التالية:

* تشجيع عملية التعلم Learning، وإحداث التغيير Change، والنمو، بمعنى التأكد من أن الممارسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية تدعم التنمية

المستمرة والتعلم المستمر والأداء المرتفع.

* تشجيع الابتكار والابداع.
* أن تسير استراتيجيات إدارة الموارد البشرية جنبا إلى جنب وبالتوازي مع استراتيجيات الإدارات والوحدات التنفيذية في المؤسسة.
* القدرة على قياس ومعرفة أثر استراتيجيات الموارد البشرية على نتائج تقييم الأهداف ومدى تحقيقها.
* أن تنبع استراتيجيات تنمية الموارد البشرية من احتياجات المجتمع وليس من توافر الميزانيات.
* تنمية شبكة اتصالات قوية ومهارات تشخيصية فعالة في مساعدة الإدارات التنفيذية التي لديها رغبة قوية في العمل بنفسها.

طبيعة العلاقة بين التربية والتنمية:

يؤكد المفهوم الشامل للتنمية على أنها العملية المجتمعية الموجهة نحو إيجاد تحويلات في البناء الاقتصادي والاجتماعي، تكون قادرة على تنمية طاقات إنتاجية مدعمة ذاتيا، وتؤدي إلى تحقيق زيادة منتظمة في متوسط الدخل الحقيقي للفرد - على المدى المنظور - وفي نفس الوقت تكون موجهة نحو تنمية علاقات اجتماعية سياسية. تكفل زيادة الإرتباط بين المكافأة والجهد والإنتاجية، كما تستهدف توفير الحاجات الأساسية للفرد، وضمان حقه في المشاركة، وتعميق متطلبات آمنة واستقراره على المدى الطويل. وإنطلاقا من هذا المفهوم الشامل للتنمية تقوم المؤسسات الاجتماعية المختلفة بأدوار محددة بقصد تحقيق هذه العملية المجتمعية الواعية، وبالتالي تحقيق التنمية بمؤشراتها وأبعادها المتعددة ومعاييرها الشمولية.

وتحظى التربية من بين كافة المؤسسات الاجتماعية بدور متميز في إحداث التنمية وضمان استمراريتها، فوق أنها بذاتها - أي التربية - مؤشر مهم من

مؤشرات التنمية، لكونها إحدى الحاجات الأساسية التي تحققها التنمية.

وينظر إلى العلاقة بين التعليم والتنمية من جانبين ليسا بالضرورة متمايزين تماما وهما: (محمد عدنان وديع، ١٩٩٦، ص ١١٥٤).

١ - التعليم أداة للتنمية (رفع نوعية مدخل العمل وإنتاجيته) وهي نظرة طاغية لدى الاقتصاديين وعلى الخصوص النيوكلاسيك. والمعبر عنها نظرية رأس المال البشر وتفرعاتها.

٢ - التعليم حاجة أساسية (سواء حاجة ذاتية للفرد والمجتمع بغض النظر عن مفهوم الاستعمال أو هي حاجة أساسية من أجل هذا لاستعمال في سوق العمل ضمن منافع أخرى للتعليم). وهي نظرة يتبناها الاجتماعيون وبعض الاقتصاديين التنمويين الذين ينظرون إلى التنمية نظرة أوسع من المفاهيم الاقتصادية التي سادت حتى الستينات.

وكأن النظرة الأولى تهتم بأثر التعليم على التنمية بينما الثانية بأثر التنمية على التعليم سواء لتوفيره كحاجة أساسية أو أعلى. ولا ينبغي أن يفهم بالتعليم كحاجة أساسية فقط، فأثر إزالة الأمية أو التعليم الأساس إلزامي لعدد من السنوات، يختلف من مجتمع لآخر ومن مرحلة تنموية لأخرى، بل أن اكتساب المعرفة لأعلى مستوياتها هو حاجة أساسية حتى وإن صعب «ماديا» تلبيتها. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة النظرة الآنية ثنائية الاتجاه في أي نموذج لعلاقة التعليم بالتنمية.

ومن المؤكد أن دراسة العلاقة بين التعليم والتنمية - بمفهومها الواسع العريض - قد وردت منذ آلاف السنين.

وربما كانت عبارة الفيلسوف «أرسطو» عن العلاقة بين «الثروة» و«الخير» من أقدم الصياغات النظرية والفلسفية في هذا الصدد، يقول أرسطو: أن تكوين الثروة ليس خيرا في ذاته. ولكن الفيصل هو المسعى الذي توجه إليه هذه الثروة. (منظمة الأمم المتحدة، ١٩٩٥، ص ٧).

والفكرة المحورية في هذه العبارة تتضمن بعدين أساسيين هما:

أ - إذا كان تكوين «الثروة» يساوق «التنمية» بالمعنى العام والواسع. هذا إذا استخدمنا مصطلحات عصرنا الحالي للتعبير عن أفكار أرسطو.

ب - فإن إحداث - أو تحقيق - هذه التنمية يستلزم «تعليم» أفراد المجتمع كيفية إنفاق هذه الثروة هذا فضلا عن كيفية تكوينها.

وهكذا يبدو الارتباط الوثيق بين كلا المفهومين: التعليم من جانب، والتنمية من جانب آخر. ولعل اهتمام كل المفكرين الاجتماعيين - والفلاسفة - بالتعليم كان مرجعه إدراك «قيمة» التعليم في «تشكيل» و«تعديل» سلوكيات البشر لتتساوق مع ما يعتقدون أنه السلوك الأمثل في الحياة. أي ما نعتبره - بلغة عصرنا - تقدما وتنمية وازدهار.

وإذا كان مصطلح «التنمية» قد نبت أساسا في التربة الاقتصادية، فإن كتابات مؤسس الفكر الاقتصادي في القرن الثامن عشر «آدم سميث» Adam Smith وخصوصا كتابه الشهير «ثروة الأمم» الصادر عام ١٧٧٦. تعكس هذا الاهتمام المبكر - من جانب بعض الاقتصاديين بأهمية التعليم وتأثيره في إحداث التنمية. فلقد أشار آدم سميث في مواطن كثيرة من مؤلفه هذا إلى أن القدرة المكتسبة النافعة لدى سائر السكان تعتبر ركنا أساسيا في مفهوم «رأس المال الثابت». يقول سميث في هذا الصدد.

«إن اكتساب مثل هذه القدرات. عن طريق رعاية صاحبها في أثناء تعليمه ودراسته أو تدريبه. يكلف دائما نفقات حقيقية تعتبر رأس مال ثابت. ومتحقق في الواقع. في شخصه. وكما أن هذه المواهب تعتبر جزءاً من ثروة الشخص. فإنها تشكل - أيضا - جزءا من ثروة الأمة التي ينتمي إليها» (Adam Smith, 1786, p. 14).

وفي بدايات القرن العشرين ظهرت مدرسة اقتصادية حديثة، أسسها عالم الاقتصاد المشهور «الفريد مارشال» A. Marshall حينما نشر كتابه «أصول الاقتصاد» عام ١٩٢٠ . وربما كان الجديد في موقف «مارشال» هو النظرة إلى التعليم كنوع من الإستثمار البشري الرئيسي في العملية الانتاجية فالتعليم - في

نظر مارشال وكل تلاميذه من بعده - سلعة اقتصادية لأنها متصلة بحاجات المجتمع عموما، وبالقوى العاملة على وجه أخص.

ولعل ذلك ما دفع - مارشال وتابعيه - إلى تأكيد أهمية التعليم الفني باعتباره وسيلة فعالة لتدبير اليد العاملة الفنية التي تمارس كافة عمليات الإنتاج على اختلاف أنواعها ولهذا توصل في النهاية إلى أن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال الذي يستثمر في الإنسان. ويوضح «مارشال» وجهة نظره هذه في كتابه السابق الإشارة إليه - أصول الاقتصاد - حيث يقول:

«إن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة. ذلك لأن الإنسان، بالعلم والمعرفة والوعي والطموح، والقدرة على العمل والانتاج، والقدرة على الخلق والابداع، يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها، وما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه والارتفاع بمستوى معيشته، وتوفير الحياة الكريمة له». (Alferd Marshall, 1970, p. 118).

وحينما كان علماء الاجتماع يهتمون أكثر ما يهتمون، بالوظائف الاجتماعية للتعليم وتأثيرات نموذجي التعليم - النظامي وغير النظامي - على التنمية بمفهومها الاجتماعي أساسا وعلى كافة النظم الاجتماعية المختلفة، كان علماء الاقتصاد يتناولون علاقة هذين المتغيرين ببعضهما على أساس مفهوم العائد الاقتصادي. هذا بينما يركز علماء السياسة - أساسا - على الوظائف السياسية. وعلى إسهامات نسق التربية النظامية في تطور النظم السياسية وباقي النظم الاجتماعية الأخرى.

الوظيفة الإقتصادية للتربية أو علاقة الإقتصاد بالتربية:

لقد سبق وأن تطرقنا عند الحديث حول الأصول الاقتصادية للتربية إلى آراء بعض المفكرين وأوائل المهتمين بالعلاقة بين الاقتصاد والتربية من أمثال مالثوس (Malthus) وآدم سميث Adam Smith ومارشال Marshall وغيرهم.

إلا أن الأبحاث الجادة في مجال اقتصاديات التربية لم تعرف إلا في السنوات الأخيرة، وذلك بعد تقدم الدراسات الإقتصادية، وبعد الإهتمام الكبيرة بالتنمية الإقتصادية، ودور رأس المال البشري في عملية التنمية بصفة عامة. وترجع العناية الخاصة لعلماء الاقتصاد بمجال التربية إلى عدة عوامل نوجزها فيما يلي:

١ - الإدراك المتزايد لدور التربية في الإقتصاد والتنمية الإقتصادية، وخاصة بعد تلك الأبحاث التي أوضحت أن التربية عملية استثمار Investment لرأس المال.

٢ - تزايد نفقات التربية في مختلف أنحاء العالم تزايدا هائلا في السنوات الأخيرة، وضخامة ما ينفق عليها من ميزانية الدولة العامة ومن الدخل القومي، الأمر الذي دعا إلى البحث في مدى الفائدة الإقتصادية التي ترجى من هذه الأموال التي تنفق على التربية، ومقدار ما يعود منها على الاقتصاد وعلى المجتمع، كما دعا إلى الموازنة بين العائد من التربية وعائد الأموال التي تستثمر في المشروعات الإقتصادية المختلفة.

٣ - عجز أكثر دول العالم عن القيام بأعبائها التعليمية كاملة أمام التزايد الكبير في عدد الطلاب، وظهور الحاجة بالتالي إلى دراسة نفقات التعليم دراسة علمية جادة تمكن من الوصول إلى أفضل عائد ممكن بأقل النفقات.

٤ - البحث عن مصادر التمويل المختلفة التي يمكن أن تغطي نفقات التعليم، ومحاولة توزيع أعباء التعليم المالية على مختلف هذه المصادر كالسلطات المركزية والفيدرالية والمحلية.

التربية عملية استثمار:

لقد أوضحت البحوث الإقتصادية أن التربية تمثل استثمارا لرؤوس الأموال وليست استهلاكا. وأن العائد من الأموال التي توظف في حقل التربية يزيد كثيرا عن العائد من أي مشروع تجاري أو صناعي أو زراعي. وباستثناءات ضئيلة جدا أشارت كل الدراسات إلى إسهام ايجابي للتعليم في النمو الاقتصادي.

وهناك اتفاق بين العلماء في مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي لا يعني أن أي نوع من التعليم سيرتقي بالنمو الاقتصادي. فالتعليم مصدر للنمو الاقتصادي فقط إذا كان ضد التقليد وإلى المدى الذي يحرر الفرد من القيود ويوفر مناخ التعليم الديمقراطي وبطبيعة ديمقراطية التعليم في آن واحد. وبناء على ذلك فإن استراتيجية التعليم الصالحة تتمثل في تطوير «أربع طاقات انتاج النمو» (Cohu & Geske 1990).

الأولى: تنمية الوسط العام المواتي للتقدم الاقتصادي. فالتعليم يخلق البيئة الملائمة ويرفع الحراك الاجتماعي ويدعم اللاأمية اللازمة لتحسين الاتصال وحفظ السجلات. . . الخ.

الثانية: التركيز على تطوير الموارد المكملة للعوامل الوفيرة نسبيا، فالتعليم مصدر التقنيات ومصدر المديريين ويرفع من نتائج استعمال الموارد الطبيعية والمدخلات المتوفرة ويمكن الأفراد من التكيف مع حاجات الانتاج المتغيرة.

الثالثة: امتداد عمر الاستثمار التعليمي أكثر من معظم أشكال رأس المال المتجدد غير البشري وعلى الأخص في البلدان ذات توقع الحياة المرتفع. كما أن تقادم وتآكل رأس المال البشري يتم بوتائر أبطأ من رأس المال المادي. اذ بالعادة، فقط التعليم الاختصاصي الدقيق هو الذي يتقادم كلية وبذلك يؤكد ميلر أن استثمارا معينا في التعليم يميل لأن يكون أكثر انتاجية من نفس الانفاق على رأس المال غير البشري (بقية الأمور متساوية).

الرابعة: يتم الانفاق على التعليم كبديل عن الاستهلاك وليس الادخار وعن الاستثمار الخاص في رأس المال غير البشري أو الانفاق الحكومي لغايات أخرى غير تعليمية، وباعتبار أن الاستثمار في رأس المال الفيزيائي مشروط باتاحية الادخار فإن الانفاق الاضافي على التعليم (ضمن حدود) يمكن أن يسهم في النمو حتى ولو كان معدل العائد منه اخفض من رأس المال المادي بسبب قيامه بتحويل الموارد إلى دائرة الانتاج تلك الموارد التي كانت ستستهلك لولاه.

وهناك كثير من الدراسات والبحوث التي تثبت بكل وضوح أن التعليم استثمارا وليس استهلاكا كما يتخيله بعض الناس. فعلى سبيل المثال نذكر بأن في الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن التعليم قد أدى إلى زيادة الإنتاج بمقدار الثلث في النصف الأول من هذا القرن. وأن إسهام التعليم في هذا الصدد يوازي ضعف اسهام رأس المال. (محمد عدنان وديع، ١٩٩٦، ص٢).

ولعل من أهم الدروس المستفادة من الخطط الخمسية الأولى في الإتحاد السوفييتي، أن ضعف الإنتاجية المترتب على التركيز في استثمارات رأس المال كان بسبب ضعف كفاية القوى العاملة، نتيجة لعدم الإستثمار الكافي في التعليم. (محمد جمال النوير، ١٩٦٥).

ولقد قدر أحد الباحثين الروس - كابروف - أن إدخال التعليم الاجباري في الاتحاد السوفيتي (سابقا) لمدة أربع سنوات. في المراحل الأولى لتكوين الدولة الاشتراكية عاد على الاقتصاد القومي بعائد بلغ ٤٣ مرة أكثر مما أنفق عليه من تكاليف.

كذلك قدر أحد الباحثين اليابانيين نصيب التعليم من الزيادة في الدخل القومي بحوالي ٢٥٪ من هذه الزيادة. وذلك خلال الفترة من عام ١٩٣٠ إلى ١٩٥٥.

ويذهب بعض الاقتصاديين إلى أن عائد التعليم. في بعض نواحيه - قد يغطي رأس المال المستثمر فيه في مدة أقل من الاستثمار في سواء القروض من المشروعات المختلفة كمشروعات الحديد والصلب وتوليد الكهرباء من مساقط المياه وكذلك المشروعات الزراعية والرعوية. كما إن عائد التعليم يزيد بضع مرات عن الفوائد، التي تدفعها الدولة عن الأموال التي تقترضها لتمويل التعليم.

التربية والعائد:

يشير الإقتصاديون إلى أن هناك ما يسمى بالرأسمال المادي الذي يتمثل في بناء المصانع وإقامة السدود، ومشروعات توليد الكهرباء، وإصلاح الأراضي. وما يسمى بالرأسمال البشري الذي يتمثل في تعليم الأفراد الذي يتكون منهم

المجتمع، والعناية بشئونهم الصحية، والاجتماعية والثقافية. وقد تمكن علماء الاقتصاد من حساب العائد على الرأسمال البشري. وقد قسموا هذا العائد إلى عائد يعود على الفرد، وعائد يعود على المجتمع. كما قسموا العائد على الفرد إلى عائد مباشر، وعائد غير مباشر.

العائد المباشر على الفرد:

قام علماء الاقتصاد بحساب العائد المباشر على الفرد بتقدير متوسطة التكاليف التي تنفق على الفرد في كل مرحلة من مراحل التعليم، وبحساب متوسط صافي دخل الفرد على مدى الحياة.

العائد غير المباشر على الفرد:

أجمع فلاسفة التربية على أن العائد غير المباشر يتمثل في صورة خبرات تربوية على هيئة معلومات، ومبادىء ونظريات، ومفاهيم، ومهارات اجتماعية وذهنية وحركية، وعادات إجتماعية، وعادات عقلية، ومثل عليا، واهتمامات، وأذواق، واتجاهات، وهذه الخبرات لا يمكن تقديرها بالمال، وكلها تقع تحت مظلة العائد غير المباشر للتربية على الفرد.

العائد على المجتمع

تتضح من الدراسات التي قام بها شولتر ومولد وديتسون وغيرهم في الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك مؤسسات كايروف الروسي وعلماء آخرين بأن هناك مردوداً اقتصادياً كبيراً على المجتمع من جراء تطبيق السياسات التعليمية المدروسة.

كما أن هناك عائداً آخر غير مباشر على المجتمع يتمثل فيما يترتب على التعليم من زيادة أوجه المعرفة والمهارات والامكانيات عند جميع أفراد المجتمع وقد يعبر عن ذلك «إقتصاديا» بأنه عملية نمو رأس المال البشري. وإستثماره بكفاءة في التنمية الاقتصادية. كما قد يعبر عن ذلك «اجتماعيا» بأنه يتضمن أعداد الأفراد

للمشاركة الرشيدة في المسائل السياسية. ويعبر عنه أيضا «إجتماعيا» بأنه مساعدة الأفراد على الاستمتاع بحياتهم على أكمل وجه كأعضاء في المجتمع كما يظهر العائد على المجتمع في صورة التقليل من البعد الاجتماعي بين الأفراد، والشعور بالوطنية، والتضحية، والتماسك الاجتماعي. (عبدالباسط محمد حسن، ١٩٧٠، ص ص ٣٤٩).

وهناك عدة إنتقادات توجه دائما إلى «مقاييس» العائد من التعليم. وأبرز هذه الانتقادات هي ما يتصل بالصعوبات الفنية والمنهجية التي ترتبط بها فيقول «هابسون ومايزر» أن مقاييس العائد من التعليم يواجه عدة صعوبات تتصل بكونها قائمة على افتراضات صريحة أو ضمنية فالكسب في مختلف مراحل التعليم لا يتوقف على التعليم الرسمي (النظامي) وحده. وإنما يعكس أيضا أثر التدريب أثناء الخدمة، والخبرة. وفروق القدرات الطبيعية. والوضع الاجتماعي. ودخل الأسرة الذي يجعل من الممكن الحصول على مزيد من التعلم... الخ كذلك فإن من الصعوبات التي يواجهها استخدام مثل هذه المقاييس أن كل مرحلة من مراحل التعلم تؤدي إلى المرحلة التالية. ومن ثم فإن مقارنة الحاصلين على التعليم الابتدائي بغير الحاصلين عليه قد تنقص من قيمة التعليم الابتدائي كخطوة إلى مراحل التعليم التالية. وأخيرا فإن قياس العائد على الأفراد الذين يتلقون التعليم، وعدم قيام أثر التعليم على إنتاج المجتمع إلا بصورة غير مباشرة. يتضمن إفتراضا قد لا يكون صحيحا، حيث يفترض - ذلك - أن فروق الكسب في إقتصاد السوق تعكس الفروق في الإنتاج. (فردريك هاربيسون، ١٩٦٦ ص ص ٢٣-٢٤).

التعليم الفني والتنمية الاقتصادية والبشرية:

يجب أن نؤكد - ونحن بصدد الوظيفة الإقتصادية للتربية - أن **«التعليم النظامي»** Formal education الذي يتم داخل الفصول الدراسية لا يحقق المعجزات. فعلى حد قول هاربسون Harbison: «إن التعليم داخل الفصول يمثل عاملا واحدا من مجموعة العوامل التي تؤدي في النهاية إلى تنمية الموارد

البشرية... إن أقصى ما نتمناه من ذلك النوع من التعليم هو إعداد الفرد لكي يكون شخصا قابلا للتدريب Trainable Individual حتى يؤدي واجبه في سوق العمالة على الوجه الأكمل. (Harbison, F.X.T.C. Myer, 1964, p. 64).

ولا يمكن الآن الفصل بين التعليم الفني والمهني وبين مجمل العملية التربوية إذا أريد للتربية أن تستجيب لحاجات الأزمنة الحديثة. ويمكن وصف تلك الحاجات في ضوء ما يلي:

- فهم التكنولوجيا وآثارها، وتوجيه تطورها نحو خير الإنسان.
- تنويع التربية وخاصة في المرحلتين الثانوية والعليا.
- بناء الجسور بين التربية والحقل المهني على كافة المستويات لتحقيق شروط النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي.

كما لا يمكن تجاهل حتميات التنمية إذا أريد تضييق الهوة وبالتالي إغلاقها، بين الشعوب المتقدمة والشعوب النامية؛ لذلك يجب استخدام العلم والتكنولوجيا في مجالات التنمية، وعلى الدول النامية البحث عن الخبرة لدى الكوادر المدربة لتحقيق ذلك، وفي هذا المجال يلعب التعليم الفني والمهني دوراً بارزاً. وبينما تحاول الدول النامية البحث عن صيغ خاصة لتحقيق سياساتها الفنية والمهنية في إطار حاجاتها ومشاكلها، فإن الخطوط العريضة للتعليم الفني والمهني تبقى واحدة بالنسبة لكافة الدول (وزارة التربية، ١٩٦٥، ص ص ١٢ - ١٣).

ولا ينكر أحد أن معظم الدول تواجه أزمة في التربية مما يحتّم عليها أن تجد وسائل جديدة لتكييف التربية لحاجات العصر وحل مشكلات الشباب والاستخدام، وإيجاد السبل التي تمكّن أعضاء المجتمع من التكيف مع التغير السريع. وفي هذا المجال، لا فرق بين الدول المتقدمة والدول النامية إلا في حجم المشكلة وفي التباين في الموارد البشرية والمادية. ولهذا كان لزاماً على أيّة توصية معدلة، في محاولتها وضع مبادىء عامة في الحالات التي تكون فيها الموارد المحدودة عائقاً لتطور التعليم الفني والمهني، أن تتجنب عزل الوضع في الدول النامية عنه في الدول الأكثر حظاً من التقدم.

وبالرغم من أن السياسة لغالبية الدول العربية تؤكد في جميع صورها الإتجاه نحو التعليم الفني، إلا أن التطور التعليمي في صورته الواقعية لم يساير تماما هذا الإتجاه. وهناك بعض العوامل التي تؤثر في هذه الظاهرة، وتتلخص فيمايلي:

١ - ما زالت قيمة العمل في مجتمعاتنا تحتاج إلى إعادة النظر. فقوانين الوظائف العامة والكادر الوظيفي تعطي أهمية كبرى لنوع الشهادة الدراسية بصرف النظر عن نوع العمل وإنتاجيته. وتحتل الشهادة العالية المكانة الأولى في السلم الوظيفي سواء من حيث بداية مربوط المرتب، أو من حيث الترقية للوظائف الكبرى.

٢ - ما زال التعليم الثانوي الفني مرحلة مغلقة إلى حد ما. فالشروط الموضوعة لكي يلتحق خريجوه بالتعليم العالي ما زالت شروطا قاسية تمنع الكثيرين من مواصلة تعليمهم.

٣ - ما زالت النظرة المتوارثة التي تعطي للنواحي العملية قيمة أقل من النواحي النظرية، مع ما يصاحبها من قيم واتجاهات اجتماعية تحدد مكانة الفرد ونظرة الناس إليه نظرة شائعة. (منير عطا الله سليمان، ١٩٧٢، ص ص ٢٩، ٢٩٢).

البحث العلمي والتنمية

إن البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتوطينهما ودعمهما مادياً ومعنوياً بشتى الوسائل قد غدا من الأمور الهامة في الدول المتقدمة. ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث برزت أهمية الدور الذي تلعبه مؤسسات البحث العلمي والتطوير في رقي الأمم وتقدمها واستقرارها الاقتصادي والعسكري. ومن ثم هيمنتها السياسية. بل لقد تسابقت هذه الدول في تخصيص نسب من الدخل القومي لدعم وتعضيد هذه الأنشطة.

وفي الدول النامية تباين الموقف من تبني وإقامة ودعم هذه المؤسسات بين مدّ وجزر وإقلال حتى أصبحت هوية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي غير واضحة في بعض هذه المجتمعات. ولم تشكل لدى بعضها الآخر أهمية قصوى. ولا يخفى على المتابعين والعاملين في هذا المجال أن أنشطة البحث العلمي وإقامة

مؤسسات مساندة لها يتطلب رصد الموارد المختلفة وتوفير كوادر علمية تهب أنفسها لهذا العمل، إضافة إلى ضرورة وجود نظرة سياسية ثاقبة تقود صانع القرار إلى دعم وتعزيز هذه المؤسسات وعليه فإن مؤسسات البحث العلمي والتطوير تواجه عقبات وتتطلب مستلزمات لاقامتها وتسيير عجلتها لا سيما في الدول النامية.

الإنفاق على البحث العلمي

إن المبالغ التي يتم إنفاقها على البحث والتنمية تشكل المؤشرات المباشرة على درجة الأهمية التي يوليها بلد من البلدان للعلم والتكنولوجيا. وهناك علاقة كمية جلية بين الاستثمار في البحث العلمي ومعدل النمو الاقتصادي. وتواصل البلدان المتقدمة تقدمها وازدهارها من خلال ضخ المزيد من الاعتمادات في مجال البحث العلمي، في حين أن البلدان النامية تواصل تخلفها بسبب الموقف الشائن «الذي يرى أن الاستثمار في العلم والتكنولوجيا لا ينتج فائدة آنية «ففي الوقت الذي تنفق فيه البلدان المتقدمة ما بين 2 إلى 3 في المائة ناتجها القومي الإجمالي على البحث والتنمية، نجد غالبية البلدان النامية لا يتجاوز إنفاقها ما بين 0.2% و0.5% من ناتجها القومي الاجمال على هذا المجال.

غير أنه بدأ يظهر مؤخراً بعض الإدراك لكون الاستثمار في البحث هو أهم الموارد الواعدة لتحقيق فعلي للأهداف الاقتصادية والاجتماعية. لقد وضعت الوكالات التابعة للأمم المتحدة عدداً من المعايير لتحديد المستوى الملائم من التمويل بالنسبة للبحث والتنمية بالبلدان النامية. وهذه المعايير هي:

١ - نسبة الناتج القومي الإجمالي التي يتم إنفاقها على البحث والتنمية.

٢ - نسبة الميزانية الحكومية المخصصة للتنمية الوطنية.

٣ - النسبة التي يتم إنفقاها على البحث والتنمية من القطاعات أو المشاريع التنموية الرئيسية.

٤ - حجم الإنفاق على البحث والتنمية بالنسبة للفرد. (يوسف يعقوب السلطان، ١٩٩٧، ص ص، ١٧٠٢).

أولويات البحث العلمي

تعتبر الاستراتيجية بمفهومها الشامل انطلاقة من الواقع الراهن إلى مستقبل أفضل لإحداث تغيرات بغيرة تحقيق أهداف مرسومة. وبما ينسجم مع الإمكانيات المتاحة وخطط التنمية الشاملة. ولا بد من الاستناد إلى عدة ركائز لتحقيق الأهداف منها:

١ - حاجة المجتمع إلى التغيير والتطور والإرادة اللازمة لإحداث هذا التغيير.

٢ - الواقع الراهن والتجربة التي يمر بها المجتمع وما اكتسبه منها من مبتكرات.

٣ - الإمكانات المتوفرة والتي يمكن أن تتوفر لتحقيق الهدف من التطوير.

٤ - تبلور منهجية واضحة تتحد فيها مسارات العمل واتجاهاته نحو تحقيق الأهداف المرسومة. (يوسف يعقوب السلطان، ١٩٩٧، ص ١٨٠).

٥ - اتسام الاستراتيجية بقدر كاف من المرونة والشمولية والواقعية لمواجهة كافة الاحتمالات والمتغيرات المستقبلية.

٦ - ربط الاستراتيجية بالوعي السياسي في المجتمع وكذلك بتوجهات الدولة وفلسفتها لتستمد منها الأهداف العامة وبعد الرؤية.

٧ - موضوعية ووضوح الأهداف الرئيسية والثانوية، وخاصة تلك المتعلقة ببناء القدرة الزائفة وبرمجة ودعم أنشطة البحث العلمي في الدولة.

وجدير بالذكر أن أية منهجية أو استراتيجية أو سياسية للبحث العلمي يجبأن تنطوي على ثلاثة جوانب رئيسية متكاملة: أنشطة البحث العلمي، وإعداد وتوفير الطاقات البشرية والمادية والمؤسساتية اللازمة، وإعداد قاعدة معضدة لنظم المعلومات والخدمات الفنية الأخرى المساندة.

وتصنف أولويات البحث العلمي إلى أولويات قصيرة الأمد تهدف إلى حل المشكلات والمعضلات التي تواجه قطاعات المجتمع، وتلك طويلة الأمد الرامية مواجهة التحديات المستقبلية وتطوير مصادر الدولة المختلفة.

التخطيط التربوي

بعد أن صارت التربية ضرورة في المجتمعات، ولما لها (التربية) من صلة وأهمية في النواحي الإقتصادية والإجتماعية والإنسانية عامة. صار لا بد من الإهتمام بالتخطيط التربوي كجزء من التخطيط الاجتماعي. وأخذ التخطيط التربوي شكله الخاص، وأصبح ينظر إليه على أنه ضرورة لتنمية تربية فعالة ومنظمة. واعتبرت اليونسكو UNESCO التخطيط التربوي واحدا من أهم نشاطاتها فلجأت إلى نشر برامجه من خلال المؤتمرات، وتزويد أكثر من ثمانين بلدا بخبراء في التخطيط التربوي. كما أصدرت المجلات الخاصة به. ولكن التخطيط التربوي، يختلف مفهومه وطرقه وتطبيقاته من بلد لآخر، فهناك تخطيط إجباري وهو ذلك النمط المعروف في الإتحاد السوفيتي والكتلفة الشرقية، وهناك تخطيط توجيهي كما في فرنسا. على أنه يمكن القول بأن التخطيط بصفة عامة هو مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل الوصول إلى هدف معين، وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحدده عنصران أولهما وجود هدف نريد تحقيقه، وثانيهما وضع تدابير من أجل الوصول إلى هذا الهدف.

ومن هذا المفهوم لا يمكن أن نبعد التخطيط عن التربية، فإذا كانت التربية هي عملية التكيف أو التفاعل مع البيئة المحيطة الاجتماعية والطبيعية، فلا بد أن يكون هناك تخطيط تربوي يتناسب مع عملية التكيف والتفاعل من أجل الوصول بالإنسان إلى الأفضل في حياته ومستقبله، وتقدم مجتمعه.

من الواضح أن التخطيط الشامل للموارد البشرية ينبغي أن يشمل بوجه خاص القطاع التقليدي إلى جانب القطاع الحديث، ولا بد أن يكمله تخطيط شامل للتربية لا يقتصر على مرحلة دون مرحلة، أو على نوع دون آخر، أو على جانب دون سواء، بل يحقق، في شتى هذه المجالات، التوازن المتفق مع حاجات التنمية الإقتصادية والإجتماعية في البلد.

وقد يكون فقدان، هذا التوازن سبباً من أسباب فشل كثير من الدول النامية في الوصول إلى تحقيق أهدافها المرسومة. فالرغم من الجهد الكبير والتسلسل المنطقي

في طرق إعداد خطط التنمية في الدول النامية، إلا أن تنفيذ هذه الخطط لم يكن على الدرجة المرجوة من النجاح ويعود ذلك بصورة جزئية إلى قصور في الأطر العامة لخطط التنمية وعدم القدرة على تنفيذها بدقة. (حسين الجمال، ١٩٩٣، ص٤٥).

كما أن معظم مشاكل تطبيق خطط التنمية الشاملة في الدول النامية تنتج عن ضغوط النظام العالمي على نظم الدول النامية مما يؤدي إلى:

١ - انخفاض مستوى المعيشة.

٢ - تدني الروح المعنوية وتقلص الاعتزاز بالذات والاعتماد عليها.

٣ - انكماش عدد الخيارات المناسبة. ففي كثير من الأحيان تكون الاستراتيجيات المناسبة لخطط الإنماء الإقتصادي والاجتماعي في دولة نامية ما على العكس تماما من استراتيجات الدول المتقدمة أو الشركات متعددة الجنسيات التي تتعامل معها أو تساعدها، وفي كثير من الأحوال يتمخض الموقف عن اضطرار الدولة النامية إلى تغيير استراتيجياتها طبقا لرغبات الدول المتقدمة بهدف الحصول على معونة اقتصادية أو حماية من نوع ما، رغم ما قد يترتب على ذلك من أضرار على المدى الطويل.

٤ - ينتج عن مجرد تحديد أهداف الخطط التنموية في حد ذاته دفعة سيكولوجية ترفع من معنويات وسلوكيات الشعوب بتوجيهها إلى التركيز على أهداف محددة وواضحة، مثل زيادة الإنتاج أو محو الأمية أو الحد من الإسراف والاستيراد، أو التركيز على التدريب والتطوير وتنمية القوى البشرية.

٥ - إن ما تتطلبه خطط التنمية الشاملة ونظم إدارتها ومراقبتها والتحكم فيها من سيطرة كاملة على كل مكونات وعناصر النشاط الاقتصادي والاجتماعي والحياة السياسية في المجتمع يعتبر فرصة ذهبية لنظم الحكم الفتية في تدعيم قواعد ارتكازها والمحافظة على شرعية حكمها وتحقيق التوازن بين شرعية الحكم Legitimacy of Government وحقوق المواطنين Citizen Entitelment (اسماعيل سراج الدين، معتز خورشيد، ١٩٩٥، ص.).

ويشترط لتطبيق أسلوب التخطيط الشامل مايلي: (نبيل خوري خوري وآخرون، ١٩٨٧، ص ٣٢).

١ - الرغبة في التأثير في مجرى الأحداث، وعدم رضى السلطات المسئولة عن ترك الأمور للقوى التلقائية، وبالتالي عدم تقبلها للوضع المستقبلي للمجتمع في حالة عدم التدخل من جانبها لتوجيه الأحداث والتحكم في حركتها.

٢ - القدرة على التأثير في مجرى الأحداث، أي امتلاك السلطة السياسية اللازمة لإصدار القرارات السياسية والإدارية الضرورية لوضع أهداف الخطة موضع التنفيذ.

التنمية والتخطيط الشامل

والتخطيط الشامل أسلوب علمي أو مجموعة من الوسائل التي تستطيع بها الدولة أن تكشف عن موقفها في الحاضر وترسم سياستها للمستقبل بحيث تحقق الاستفادة الكاملة. بما لديها من موارد وامكانيات. (محمد سيف الدين فهمي، ١٩٦٥، ص ١٣٠).

وقد اعتبرت الغالبية العظمى من الدول النامية فور استقلالها التنمية الشاملة كزورق نجاة يحمل مجتمعاتها إلى شاطىء التقدم الحضاري والنمو الاقتصادي السريع. واعتمد التخطيط الشامل للتنمية Comprehensive National Development Planning وخططه الخمسية كأقصر الطرق إلى تحقيق معدلات طموحة للتنمية. قام منطق الاتجاه إلى التخطيط الشامل كأداة فعالة في عملية التنمية على الأسس التالية: (حسين الجمال، ١٩٩٣، ص٤٤).

١ - إن آليات العرض والطلب في الدول النامية لا تستطيع بمفردها تحديد أولويات التنمية، وذلك بسب مظاهر خلل واضحة ومتأصلة في البني الأساسية للنظم الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول.

٢ - ضرورة استثمار الموارد المالية والبشرية المحدودة المتاحة في مشروعات تعود بأعلى مردود ممكن ماليا ومهاريا، ولا يمكن تحقيق ذلك من خلال خطط أو برامج محدودة لمعالجة الإنتاج والإنتاجية، وإنما يجب أن يتم من خلال برنامج تنموي متكامل يأخذ في الاعتبار عند تصميمه تأثير الاقتصاد الخارجي والمؤثرات غير المباشرة والأهداف بعيدة المدى.

مراجع الفصل الخامس

١ - أحمد حسين عبيد: فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية، دراسة مقارنة، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج م ع، ص ص ٧٢ - ٧٤.

٢ - احمد كمال محمد: تنظيم المجتمع مبادىء وأسس ونظريات، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مكتباتها الحديثة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٠، ص ٤١.

٣ - إسماعيل سراج الدين ومعتز خورشيد، قضايا أساسية في التنمية وسياسات الموارد البشرية في الكويت، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التنمية ومتطلبات سوق العمل، جمعية الخريجين، الكويت (من ٨ - ١٠ يناير ١٩٩٥).

٤ - أشرف حسونة: معوقات التنمية الاجتماعية في الريف المصرية، الحلقة الدراسية لعلم الاجتماع المريض، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة جمهورية مصر العربية، مايو، ١٩٧٠، ص ٧٧.

٥ - بربارة وارد: المجتمع الإنساني - إفريقية: التقدم من خلال التعاون، إعداد جون كارفيا - سمارت - المجلس الخاص بالمؤتمر العالمي - وزارة الإرشاد القومي الهيئة العامة للإستعلامات، مصر، جمهورية مصر العربية، نوفمبر ١٩٦٨م، ص ٤٤.

٦ - حامد عمار: في اقتصاديات التعليم. مركز تنمية المجتمع، في العالم العربية. سرس الليان، جمهورية مصر العربية، ١٩٦٤، ص ١٤٨.

٧ - حسن علي الإبراهيم، الكويت والمستقبل - الطبعة الأولى ، الكويت ١٩٨٩، ص ٣١.

٨ - حسين مختار الجمال، دور الموارد البشرية في التنمية بالاعتماد على الذات، مجموعة أبحاث عن تنمية الموارد البشرية، الصندوق الاجتماعي للتنمية القاهرة ١٩٩٣.

٩ - سعود بن عبدالعزيز التركي، «التعليم والتنمية ورؤية استراتيجية من منظور سيسيولوجي متكامل، بحث مقدم لمؤتمر تنمية الثروة البشرية استثمار «دولة الكويت ديسمبر» ١٩٩٦ ص ص ١٣ - ١٤.

١٠ - فريدرك هاربسون وتشارلز مايرز، ترجمة د. إبراهيم حافظ: التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، القاهرة، مكتب النهضة العربية ١٩٦٦، ص ٢٣ - ٢٤.

١١ - قاموس الوسيط - إخراج إبراهيم مصطفى وآخرون - الجزء الثاني - مجمع اللغة العربية - القاهرة - ١٩٦١ ص ٩٦٥.

١٢ - عبدالباسط حسن: التنمية الاجتماعية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٠، ص ٢٤٥.

١٣ - عبدالباسط محمد حسن - التنمية الاجتماعية - مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٧٧ ص ٨٩ - ٩٢.

١٤ - عبدالباسط محمد حسن: التنمية الاجتماعية. منشورات معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، المطبعة الصالحية ١٩٧٠ ص، ٣٤٨ - ٣٥٦.

١٥ - عبدالغني عبود: الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة.

١٦ - عليه حسن حسنين: الواحات الخارجية: دراسة في التنمية والتغير في المجتمعات المستحدثة، الهيئة العام للكتاب القاهرة: جمهورية مصر العربية، ١٩٧٥م، ص ٤.

١٧ - عوض بدير حداد - اعادة هندسة نظم الموارد البشرية، بحث مقدم إلى مؤتمر تنمية الثروة البشرية استثمار، ديسمبر ١٩٩٠ دولة الكويت.

١٨ - ماجد بدر وأحمد ملاوي، التعليم والتنمية الاقتصادية، رسالة المعلم، العدد الثالث، المجموعة رقم ٣١، ١٩٩٠م.

١٩ - محمد توفيق رمزي، «مدخل في الإدارة والتنمية - مجلة تنمية المجتمع - مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - مجلد ١٢ - ١٩٦٥ - العدد ٤٠٣، القاهرة.

٢٠ - محمد جمال راشد نوير (١٩٦٥): تخطيط التعليم لتنمية الموارد البشرية، الطليعة، العدد ١١، نوفمبر ١٩٦٥.

٢١ - محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي، أسسه، أساليبه، مشكلاته. القاهرة الأنجلو المصرية ١٩٦٥.

٢٢ - محمد عدنان وديع، «تنمية الموارد البشرية - مسح العلاقات والمؤشرات، بحث مقدم إلى مؤتمر تنمية الثروة البشرية.. استثمار، ديسمبر ٩٦ - دولة الكويت.

٢٣ - منظمة الأمم المتحدة: تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥م، الترجمة العربية، مطبوعات مركز الوحدة العربية بلبنان - بيروت ١٩٩٥.

٢٤ - منير عطاالله سليمان، رشدي لبيب، محمود عبدالرزاق شفشق: تاريخ ونظام التعليم في ج م ع، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٢، ص ص ٢٩١ - ٢٩٢.

٢٥ - نبيل خوري وآخرون: السكان وتخطيط وتنمية الموارد البشرية في العالم العربي: الأساليب والمنهجيات. «معهد الدراسات والبحوث الإحصائية التابع لجامعة القاهرة - صندوق الأمم المتحدة للنشاطات السكانية - القاهرة ١٩٨٧.

٢٦ - وزارة التربية - ادارة التعليم الفني والمهني - اتجاهات حديثة حول التعليم الفني والمهني - توجيه اليونسكو الخاصة بالتعليم الفني والمهني، ترجمة حسن جميل طه - دولة الكويت ١٩٩٥.

٢٧ - يوسف يعقوب السلطان وآخرون، معوقات البحث العلمي في دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد الستون - السنة الخامسة عشرة - خريف ١٩٩٧ ص ١٧٠ - ١٧٣.

28 - Adam Smith, Welth of Nathions, London, 1786 p. 14.

29 - Alfred Marshall, Principles of Econmics, London: Macmillan, 8th ed. 1120 p. 118.

30 - Arther Lewis. Theory of Economic Development, Lencon Unwin University Books, 1970 pp. 9-10.

31 - Harbison F. and T.C. Myero (1964) Education, Maupourer, and Economic Growth, McGrow- Hill Book Company, 1964, pp. 64.

32 - (1) Howard. M. F. "Difinition of Community D" in Seminar on Community Development, fesional Preparasion of puplic Health Chapell Hill, North Carolines, May. 1963.

33 - J. Mayuard Keynes, The End of Laissez Fair, London 1926.

34 - Peter Drucker, "The Coming of the New Organizations, Harvard Business Review, January- February, 1988.

35 - Pitambar Pant: Economic and Social Development: Manpower Planning and Education. The Inst. of nat. P.l., Memo 155 Jan 1962.

36 - Ponsteon J. A. National Development, A Sociological Contributia, The Hawge, Mouton, 1968, pp. 515.

37 - Scwian on loumants Development, Chapell-Hill, North Carolina 1962 no 22.

38 - Water Rodney How Europe Developed Africa, Washington, D.C Howard University Press, 1974.

الفصل السادس

مسيرة التربية في دولة الكويت

د. دلال عبدالواحد الهدهود

- **مقدمة**
- **تطور التربية والتعليم في دولة الكويت.**
- **تمويل التعليم.**
- **واقع التربية في دولة الكويت.**

أولاً: التشريعات والقوانين المنظمة للتربية في دولة الكويت.

ثانياً: الأهداف التربوية في دولة الكويت.

ثالثاً: أنواع التعليم:

- التعليم العام.
- التعليم الخاص.
- التعليم النوعي.
- التعليم العالي.
- التعليم الأكاديمي.
- التعليم التقني والفني والمهني.
- المعاهد العليا.

- **بعض المعوقات التي يعاني منها النظام التربوي.**
- **أهم القضايا المتعلقة بالنظام التربوي.**
- **أهم الاتجاهات الجديدة في النظام التربوي.**

الفصل السادس

مسيرة التربية في دولة الكويت

مقدمة

ترجع البدايات الأولى للمسيرة التربوية في دولة الكويت إلى مطلع القرن الحالي، أي أنه مضى على بدايتها قرن من الزمان تقريباً. وقد واكبت هذه المسيرة كافة المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي مرت بالمجتمع الكويتي، الذي أثبت طيلة هذه المدة إيمانه المطلق بالتربية كأداة لإعداد أفراده بطريقة متوزانة تجمع بين العلم والثقافة والفكر وأصالة التراث في إطار التنشئة الكاملة لهم.

وتعد التربية جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي للدولة، لذا فإنها تتأثر في كافة المتغيرات التي تطرأ عليه سياسيا واقتصادياً. فما حدث من تطور اقتصادي إثر اكتشاف النفط وتسويقه تجارياً. أدى إلى أن ينال التعليم نصيبه من العناية والاهتمام التي أولته ووفرت له كل الإمكانات ليتطور رأسياً وأفقياً، بمعنى أن أصبح النظام التعليمي تعليماً نظامياً يضم كافة المراحل الدراسية من الرياض إلى المرحلة الثانوية وامتد أيضاً أفقياً ليغطي كل تجمع سكاني يعيش على أرض الكويت. وقد شمل هذا التطور أيضاً الانفتاح على الدول العربية والأجنبية وخرجت البعثات الدراسية ليكمل أبناء الكويت تعليمهم العالي في الجامعات العربية والأوروبية.

وفي أواخر الستينات وبالتحديد في عام ١٩٦٦ افتتحت جامعة الكويت أبوابها، وبدأت الدراسة بها في كليتي الآداب والعلوم. وكان إنشاء جامعة الكويت إنطلاقة كبرى ليس فقط من حيث تكامل هيكل النظام التعليمي ولكن من حيث الإسهام الفعلي في مسيرة النهضة التعليمية في البلاد.

وقد استكمل هيكل التعليم العالي بإنشاء الهيئة الهامة للتعليم التطبيقي

والتدريب عام ١٩٨٢، وبذلك أصبح التعليم العالي يضم قطاعي التعليم الأكاديمي والتعليم التطبيقي.

وما زالت مسيرة النظام التربوي تتفاعل بالتجديدات والمستحدثات التربوية مع بقية دول العالم، وبخاصة مع شقيقاتها في دول الخليج العربية الذي أصبح مجلس التعاون رمزاً لها.

ونعرض في هذا الفصل تطور التربية والتعليم في الكويت، تمويل التعليم، واقع التربية والتعليم في دولة الكويت، بعض المعوقات التي يعاني منها النظام التربوي، أهم القضايا المتعلقة بالنظام التربوي، أهم الاتجاهات الجديدة في النظام التربوي.

تطور التربية والتعليم في الكويت

تطورت التربية والتعليم في الكويت من خلال مرورهما على حقبات تاريخية معينة، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

١ - التعليم التقليدي (تعليم المطاوعة) ١٨٨٧ - ١٩١٢

يتميز التعليم في الكويت في هذه الفترة بالبساطة وذلك تماشياً مع تواضع المجتمع ومتطلباته آنذاك. فكان الأولاد يتلقون تعليمهم على أيدي المطوع أو الملا في الكتاتيب. والكتاتيب نوعان أحدهما لتعليم القراءة والكتابة والآخر لتعليم القرآن الكريم ومبادىء الدين الإسلامي. وكان هذا التعليم محدداً بفئة معينة من الدارسين وهم من أبناء العائلات الميسورة في المجتمع. هذا إلى جانب التعليم الذي يتم في المساجد على أيدي الأئمة.

٢ - التعليم شبه النظامي ١٩١٢ - ١٩٣٦

تم في هذه الفترة إنشاء المدارس شبه النظامية في دولة الكويت. فقد انشئت أول مدرسة في ٢٢ ديسمبر ١٩١١، وهي المدرسة المباركية نسبة إلى الشيخ مبارك الصباح بجهود ذاتية من رجال المجتمع الميسورين من أجل تخريج كتبه لمواجهة

متطلبات المجتمع في ذلك الوقت، وقد عين الشيخ يوسف بن عيسى القناعي ناظراً لها. كما عين لها مجلس مالي مكون من ثلاثة من كبار رجال المجتمع.

وكانت المناهج الدراسية تضم المواد الشرعية من فقه وتوحيد وسير وعبادات والمواد العامة من تاريخ وحساب ولغة عربية وتحرير الرسائل ومسك الدفاتر. وقد استمرت المدرسة المباركية إلى عام ١٩٣١، إلى أن أغلقت بعد الكساد الاقتصادي الذي أصاب تجارة اللؤلؤ الطبيعي بسبب اللؤلؤ الزراعي الذي ظهر في اليابان. وقد أعيد افتتاحها في عام ١٩٣٦ كمدرسة ابتدائية. وفي خلال هذه الفترة أفتتحت ثاني مدرسة في الكويت وهي المدرسة الأحمدية نسبة إلى الشيخ أحمد الجابر الصباح في العالم الدراسي ١٩٢٢/٢١ بناء على اقتراح من الاستاذ عبدالعزيز الرشيد لتدريس اللغة الانجليزية والجغرافيا والتاريخ إلى جانب المواد الدراسية الأساسية من أجل الوفاء باحتياجات المجتمع إلى هذه المواد، بعد أن بدأت الكويت تطل على العالم الخارجي بعد انتعاش الوضع الاقتصادي للخليج العربي وازدهار التجارة، واحتكاك تجار الكويت بالفكر والعلم والثقافة مع الحضارات السائدة في ذلك الوقت، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالتعليم التجاري واللغة الانجليزية للتعامل مع التجار. وقد شجعت الحكومة هذه المدارس وساندت مؤسسيها ومنحتهم كافة التسهيلات التي ساعدت على استمرارها. وقد تميز التعليم بهذه المرحلة باقتران العلم مع الدين.

٣ - بدايات التعليم النظامي ١٩٣٦ - ١٩٥٦

تتميز هذه المرحلة ببداية التعليم النظامي في دولة الكويت فقد ارتأت الحكومة الكويتية أن التعليم مطلب اجتماعي، فأخذت على عاتقها تتحمل أعباء ومسؤوليات فتح المدارس والإنفاق عليها، والاهتمام بمتابعة العمل بها. وإنشاء مجلساً لتنظيم التعليم. وقد تكون بالفعل أول مجلس للمعارف في الكويت في عام ١٩٣٦. وقد انفتحت الكويت على العالم الخارجي فأخذت تستقبل البعثات من الدول العربية، وتم وصول أول بعثة تعليمية في عام ١٩٣٦ للإسهام في تنظيم التعليم والقيام بالعمليات التدريسية كما تعتبر هذه الفترة، حاسمة بالنسبة لتعليم

المرأة في الكويت. فقد بدأ تعليم البنات بإنشاء أول مدرسة نظامية لهن عام ١٩٣٦ وهي مدرسة الوسطى «للبنات». وتم في هذه الفترة إيفاد الطلاب في بعثات خارجية إلى مختلف الدول العربية لينهلوا من منابع العلم والمعرفة، ويتخصصوا في بعض العلوم.

وتعد هذه الفترة بداية للتوسع الكمي في أعداد المدارس - وبخاصة بعد تصدير النفط عام ١٩٤٩. كما أنشئت المدارس والمعاهد الفنية. ففي عام ١٩٣٩ تم إدخال نظام الدراسة التجارية في فصول ملحقه بالمدرسة المباركية.

وفي عام ١٩٤٢ بدأ التعليم الثانوي يأخذ شكلا منتظماً، وافتتح المعهد الديني للدراسات الإسلامية في عام ١٩٤٧. وفي عام ١٩٥٢ أدخلت الدراسة التجارية المسائية، كما أفتتح معهد المعلمات في العام ذاته. وفي عام ١٩٥٤ أنشئت الكلية الصناعية للدراسات المهنية، وأنشئت ثانوية الشويخ في العام ذاته. وبدأ الإهتمام بالطفل وتربيته ورعايته، وفي سبيل ذلك تم افتتاح رياض الأطفال في العام الدراسي ٥٤/ ١٩٥٥. وفي العام الدراسي ذاته تم إنشاء أول مدرسة ثانوية للبنات. وتعتبر هذه الخطوة نقلة كبيرة في تعليم البنات.

وتعد هذه الفترة، مرحلة هامة في تاريخ التعليم في دولة الكويت حيث قررت الدولة تقويم النظام التعليمي لتصحيح مساره. فعهدت إلى الاستاذين اسماعيل قباني ومتى عقراوي عام ١٩٥٥ بتقويم النظام التعليمي لتعرف جوانب القوة والضعف، وتقديم المقترحات لإصلاح التعليم. وقد تم بالفعل نجاح العلمية التقويمية ونفذت العديد من مقترحاتهما في العام الدراسي ١٩٥٧/٥٦. وكان لتقريرهما الأثر البالغ في تطوير النظام التعليمي بالكويت (القباني، عقراوي، ١٩٥٥).

كما تعد هذه الفترة من المراحل الهامة في تاريخ بالكويت، حيث تكونت طبقة من المثقفين والمتعلمين التي كانت لازمة لإدارة الأجهزة الحكومية، وتوجيه حركات التغير الاجتماعي والاقتصادي التي تمر بها البلاد آنذاك وفي المراحل اللاحقة لها.

٤ - التعليم النظامي ١٩٥٦ - ١٩٧٠

إتسم المجتمع الكويتي بالتطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ولازم هذا التطور نهضة واسعة في التعليم. فأصبح التعليم مطلبا اجتماعيا وبخاصة بعد انفتاح الكويت على العالم الخارجي بعد حصولها على الإستقلال في ١٩ يونيه ١٩٦١، فخطى التعليم خطوات واسعة استوعبت تدعيم البناء التعليمي وفي مقدمتها الإدارة التعليمية فتحولت دائرة المعارف إلى وزارة التربية في عام ١٩٦١. وبعد صدور دستور الكويت عام ١٩٦٢ الذي نص على أن التعليم ركن أساس تكفله الدولة وترعاه لكل مواطن.

وتوسعت الكويت بمخططاتها العمرانية، وتبع ذلك زيادة مخططاتها التعليمية. فتوسعت في إنشاء المدارس أفقيا حتى غطت جميع المناطق السكنية، وتبع ذلك زيادة في تقديم الخدمات التعليمية التي توفر للطلبة.

وتأكيدا لمبدأ ديمقراطية التعليم، أصدرت الوزارة التربية قانون التعليم الإلزامي عام ١٩٦٥، الذي طبق في العام الدراسي ١٩٦٧/٦٦ على المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة. وقد تم تبعاً لذلك إنشاء معهدي المعلمين والمعلمات في العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢، لتخريج المعلمين والمعلمات للعمل بالمرحلة الابتدائية. وتم في هذه الفترة إنشاء المدرسة الثانوية التجارية. في العام الدراسي ١٩٦٢/٦٣. كما تم إنشاء المدرسة الثانوية الفنية للبنات في العام الدراسي ١٩٦٩/٦٨. وتعد هذه الفترة بمثابة نقلة نوعية في التعليم العالي بدولة الكويت حيث أنشئت جامعة الكويت في العام الدراسي ١٩٩٧/٦٦.

التعليم المتطور (١٩٧٠ - حتى الوقت الحاضر)

تتميز هذه الفترة بانفتاح الكويت على العالم الخارجي، وتأثر التربية في الدراسات التي تمت في إطار المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، ومنظمة اليونسكو، والاستعانة بخبرائها لإحداث عمليات التجديد التربوي. وتميزت هذه الفترة أيضاً بتخريج أول دفعة من مخرجات جامعة الكويت والتي أسهمت بدورها

في عملية التنمية الوطنية. وثم في هذه الفترة رسم السياسات التعليمية من خلال التخطيط التربوي الذي كان جزءاً من التخطيط الشامل للدولة.

وقد تم بالفعل وضع أول خطة تربوية ولكنها لم تنفذ. كما تم في هذه الفترة وضع الأهداف التربوية العامة للدولة في عام ١٩٧٦.

وعمدت الوزارة إلى تطوير المناهج والكتب الدراسية لمواكبة المستحدثات الجارية. وقد تطور مفهوم اللامركزية في الإدارة التربوية وأنشأت المناطق التعليمية لإدارة العملية التربوية والتعليمية في المناطق المختلفة.

وسنعرض هنا للتطور الكمي للتعليم باختصار:

التطور الكمي للتعليم

تعتبر الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة المسجلين خلال الفترة بين العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ إلى العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧(خلال العقدين الماضية)، وما صاحبها من زيادة في أعداد المدارس، وأعداد الهيئة التدريسية من المؤشرات الأساسية لاهتمام الدولة بالتعليم. وفيمايلي بيان للتطور الكمي للتعليم العام خلال العقدين الماضين

- بلغ عدد الطلبة (٢٢٩١٣٥) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهم (٢٨٨١٥٥) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٩٧/٩٦، أي بنسبة زيادة قدرها(١٢٦٪).
- بلغ عدد المدارس (٤١٥) مدرسة في العالم الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددها (٥٩١) مدرسة، أي نسبة بزيادة قدرها(١٤٢٪).
- بلغ أعضاء الهيئة التدريسية (١٧٠٢٣) معلماً ومعلمة الدارسي ٧٦/ ١٩٧٧، بينما بلغ عددعم (٢٦١٨٥) في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. أي بنسبة زيادة قدرها (١٥٤٪).

يتضح من المتغيرات الإحصائية السابقة، أن أعداد الطلبة والمدارس والهيئة

التدريسية في نمو مستمر، وذلك لزيادة الوعي التربوي بين أفراد المجتمع، ولاهتمام الدولة بالتعليم كنوع من الاستثمار وكأداة من أدوات التنمية الوطنية. وقد بلغت نسبة الاستيعاب العام للطلبة في العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦ (٩٢٪).

تمويل التعليم

يقتضي النمو المتواصل في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية زيادة في ميزانية الدولة المخصصة للتعليم – الذي يمثل الركن الأساسي لعملية التنمية الشاملة. وتنص المادة (٤٠) من دستور الكويت على مجانية التعليم في كافة مراحله وأنواعه. لذا فالدولة ملزمة بالإنفاق على التعليم. وقد كانت ميزانية وزارة التربية تمثل (٩,٢٪) من الميزانية العامة للدولة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠. ولكنها انخفضت إلى (٧,٥٪) في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧. أي بلغت نسبة الانخفاض إلى (١,٧٪). ويرجع ذلك إلى خفض ميزانية الدولة ككل لمواجهة عجز الميزانية العامة للدولة بعد الغزو العراقي ومتطلبات تحرير الكويت وإعادة البناء.

تكلفة الطالب

تتطلب الإدارة التربوية الحديثة معرفة تكلفة الطالب حتى نقوم بعملية التخطيط التربوي السليم. وكانت هذه التكلفة في العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦ في رياض الأطفال (١٩٧٥) ديناراً، وفي المرحلة الإبتدائية هي (١٥٩٦) دينارا، وفي المرحلة المتوسطة (١٥٤٦) دينارا، وفي المرحلة الثانوية (٢٠٦٨) دينارا، وفي المعاهد الدينية (٢٠٧٠) دينارا، وفي التربية الخاصة (٣٧٦٧) دينارا، وفي مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية (١٥٩) دينارا. وإذا أمعنا في هذه المعطيات نجد أن تكلفة الطالب في مدارس التربية الخاصة أكثر من ضعف تكلفة طالب المرحلة الابتدائية والمتوسطة وذلك لحاجة هذا النوع من التعليم إلى الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية، وتجهيز المدارس بالمعدات الفنية والأجهزة الخاصة بهذه الفئة من المتعلمين.

واقع التربية في دولة الكويت

أولا: التشريعات والقوانين المنظمة للتربية في دولة الكويت:

اهتمت دولة الكويت بالإنسان، إيمانا منها بأنه الثروة الحقيقية الدائمة لذا حرصت على تدعيم تربيته وتعليمه فسنت التشريعات والقوانين التي تنظم التربية في الكويت. وهذه التشريعات هي:

١ - دستور الكويت ١٩٦٢:

تنص المادة العاشرة من الدستور على: «ترعى الدولة النشء وتحميه من الاستغلال وتقيه من الإهمال الأدبي والجسماني والروحي».

كما تنص المادة الثالثة عشر على: «التعليم ركن أساسي تكلفة الدولة وترعاه».

وتنص المادة أربعون على: «التعليم حق للكويتيين تكفله الدولة وفقا للقانون وفي حدود النظام العام والآداب والتعليم الإلزامي مجاني في مراحله الأولى وفقاً للقانون.

٢ - قانون رقم (١) لسنة ١٩٦٥ في شأن التعليم الإلزامي:

نص القانون على أن التعليم إلزامي مجاني لجميع الأطفال الكويتيين من ذكور وإناث من بداية المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة المتوسطة. ويلزم القانون الدولة بتوفير المباني المدرسية والكتب والمعلمين وكل ما يضمن نجاح التعليم الإلزامي من عناصر بشرية ومادية.

٣ - قانون رقم (٢٩) لسنة ١٩٦٦ في شأن تنظيم التعليم العالي:

وقد حدد هذا القانون أهداف التعليم العالي ومستوياته والمبادىء التي تنظم إدارته وتمويله والقواعد التي تحكم منح شهادته والقبول به. وقد تم بموجبه افتتاح جامعة الكويت في عام ١٩٦٦.

٤ - قرار وزاري رقم (١٠٦٦٤) لسنة ١٩٦٧ في شأن التعليم الخاص (الأهلي):

حدد هذا القرار المؤسسات المكونة لقطاع التعليم الخاص، والخاضعة لإشراف وزارة التربية. وقد شمل شروط الترخيص لفتح المنشآت التعليمية الخاصة، النظام المالي لها لنظام الدراسة والامتحانات بها شئون العاملين بها، تنظيم الإشراف عليها وتوجيهها، أسباب وإجراءات اغلاقها.

٥ - مرسوم أميري في شأن وزارة التربية ١٩٧٩:

حدد هذا المرسوم هدف وزارة التربية في تنمية المجتمع الكويتي وتنشئة أبنائه في إطار من التكامل العلمي والروحي والخلقي والفكري والإجتماعي والجسمي في ضوء مبادىء الإسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة، وبما يتفق مع البيئة الكويتية وتحقيق تقدمها ونهضتها. وقد حدد في هذا الإطار اختصاصات الوزارة في إدارة التعليم العام وممارسة كل ما من شأنه توفيره وتطوير إدراته.

٦ - قانون رقم (٤) لسنة ١٩٨١ في شأن محو الأمية:

وفقا لهذا القانون يلزم الكويتيون الرجال من سن ١٤ إلى ٤٠ سنة والنساء من سن ١٤ إلى ٣٥ سنة بالإنضمام إلى برنامج محو الأمية.

٧ - قانون رقم (٦٣) لسنة ١٩٨٢ في شأن إنشاء الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب:

وضح القانون الغرض من إنشاء الهيئة في توفير وتنمية القوى العاملة الوطنية لمعالجة القصور في القوى العاملة الفنية وتلبية احتياجات التنمية الشاملة. وفي هذا الإطار حدد القانون القواعد التي تحكم تنظيم إدارة هذه الهيئة واختصاصاتها وماليتها.

٨ - قانون رقم (٤) لسنة ١٩٨٧ في شأن التعليم العام:

أكد هذا القانون على المبادىء الدستورية التي تحكم التعليم في دولة الكويت، وفي مقدمتها أنه حق للمواطنين، وأن المدارس الحكومية توفره مجانا لهم.

كما نص القانون على إنشاء مجلس أعلى للتعليم برئاسة وزير التربية وعضوية مدير الجامعة وسبعة عشر عضوا من المهتمين بالتعليم. وأكد القانون على مختلف الأطر التنظيمية للتعليم وأهمها هيكل التعليم العام المكون من المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والذي يبدأ من سن السادسة ويستغرق ١٢ سنة دراسية موزعة بينها بالتساوي ويسبقها خدمة تربوية شبه نظامية برياض الأطفال.

٩ - مرسوم أميري رقم (١٦٤) لسنة ١٩٨٨ في شأن وزارة التعليم العالي:

حدد المرسوم الغرض من إنشاء وزارة التعليم العالي بالإشراف على كل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والتطبيقي والبحث العلمي، وتوظيفها لخدمة المجتمع والإرتقاء به ووصله بالحضارة العربية والإسلامية وتلبية حاجات البلاد من المتخصصين والفنيين والخبرات في مختلف المجالات، وفي هذا الإطار حدد المرسوم اختصاصات وزارة التعليم العالي في ممارسة كل ما من شأنه في توفير هذا التعليم وتطوير إدارته.

ثانياً: الأهداف التربوية في دولة الكويت

تحدد الأهداف التربوية مسار النظام التربوي في الدولة. لذا أصدرت وزارة التربية أهدافا عامة وأهدافا خاصة بالمراحل التعليمية المختلفة.

١ - الأهداف العامة للتربية

أصدرت وزارة التربية وثيقة الأهداف العامة للتربية في عام ١٩٧٦ . وقد حددت هذه الوثيقة منطلقات الأهداف التربوية ومجالاتها ومضامينها بتوازن بين

ثقافة المجتمع ومتطلبات العصر ومراعاة خصائص نمو المتعلمين وما تتبناه الاتجاهات التربوية المعاصرة.

٢ - أهداف المراحل التعليمية

ونظراً لأن الأهداف العامة للتربية تحتاج إلى ترجمة كي تحول إلى أهداف إجرائية في مختلف المراحل التعليمية ليتحقق من خلالها الاتصال والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين. فقد حددت أهداف المراحل التعليمية المختلفة في وثيقة صدرت عام ١٩٨٣. وسيأتي الإشارة إلى هذه الأهداف ضمن سياق الحديث عن المراحل التعليمية في الجزء التالي.

ثالثاً: أنواع التعليم

شهدت دولة الكويت تقدماً حضاريا، وكان التعليم أحد الروافد الذي يتسم بها هذا التقدم. وتأسيساً على ذلك فقد قسم التعليم إلى عدة أنواع:

١ - التعليم العام: والذي ينقسم إلى:

أ - تعليم حكومي.

ب - تعليم غير حكومي (أهلي/ خاص)

٢ - التعليم النوعي: والذي ينقسم إلى:

أ - تعليم ديني.

ب - التربية الخاصة.

جـ - تعليم الكبار ومحو الأمية.

٣ - التعليم العالي.

وسنتناول في هذا الجزء - بشيء من التفصيل - كل نوع على حده.

١ - التعليم العام

ويحمل هذا التعليم الرسالة الأساسية للتعليم في الكويت، وينقسم التعليم العام إلى:

أ - التعليم الحكومي

يتكون هيكل نظام التعليم في الكويت من ثلاث مراحل دراسية يسبقها رياض الأطفال. وسنعرض هنا لرياض الأطفال والمراحل التعليمية الثلاث: أهدافها، ومدة الدراسة وشروط الالتحاق بها، والتطور الكمي والنوعي بها.

رياض الأطفال

بدأت تجربة الكويت الأولى مع رياض الأطفال في العام الدراسي ٥٤/ ١٩٥٥. حين أنشئت أول روضتين وهما «المهلب» في حي الشرق، و«طارق» في حي القبلة. لرعاية الأطفال صحياً وجسمياً وعقلياً واجتماعياً. حيث كان الطفل يتلقى مبادىء القراءة والكتابة والحساب إلى جانب اللعب وتعويده بعض الأنماط السلوكية المرغوبة. ثم توسعت الوزارة في إنشاء رياض الأطفال. ووصلت نسبة الاستيعاب في رياض الأطفال إلى (٨١٪) في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

* وظيفة رياض الأطفال

تهيئة الظروف المناسبة لنمو الأطفال نموا شاملا يتضمن الجوانب الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية بما يتناسب مع إمكاناتهم ومطالب نموهم من أجل تكوين الشخصية المتوازنة.

* أهداف رياض الأطفال

تهدف رياض الأطفال فيما تهدف إلى:

- تنمية مهارات التفاهم والإتصال لدى الأطفال
- اكتساب المفاهيم العلمية.
- اكتساب المهارات العلمية والاجتماعية والجسمية.
- توجيه سلوك الأطفال إلى النمو الإيجابي.
- تربية الحس الجمالي والتذوق الفني لديهم.

* شروط الالتحاق ومدة الدراسة

يلتحق الطفل بالروضة في سن الرابعة ويستمر حتى سن السادسة. حيث تتكون الروضة من مستويين الأول والثاني.

* التطور الكمي في رياض الأطفال

دأبت الدولة على زيادة رياض الأطفال لأهمية هذه المؤسسات - خلال العقدين الماضيين - في تأسيس شخصية الطفل. ويمكن إيجاز هذا التطور كما يلي:

- بلغ عدد رياض الأطفال (٥٦ روضة) في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، «بينما بلغ عددها (١٤٥) روضة في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، أي بنسبة زيادة قدرها (٢٥٩٪).
- بلغ عدد الأطفال (١٤٨٦) طفلا وطفلة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهم (٣٧٥٢١) طفلا وطفلة في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، أي بنسبة زيادة هي (٢٥٢٪).
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (١١٣٦) معلمة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهن (٢٦٩٧ معلمة) في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، أي نسبة الزيادة هي (٢٣٧٪).

نستخلص من هذه المعطيات الإحصائية زيادة عدد الرياض ونسبة الالتحاق بها وذلك لزيادة الوعي بأهمية التربية المبكرة في حياة الفرد، من قبل أولياء الأمور والمسؤولين في وزارة التربية، فهي تمثل مرحلة انتقالية بين البيت والمدرسة.

* التطور النوعي في رياض الأطفال

يشمل التطور النوعي التشريعات والقوانين التي تخص رياض الأطفال، كما يشمل تطوير المناهج والبرامج التي تقدم للطفل. فأصبحت هذه البرامج تقدم للطفل على شكل خبرات حياتية متكاملة ونشاطات متنوعة تناسب متطلبات نموه

وقدراته، وذلك بناء على الفسلفة التربوية لرياض الأطفال التي شكلت اللجان المختلفة لبنائها في ظل فلسفة المجتمع الكويتي وأهدافه.

المرحلة الإبتدائية

تمثل المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الأساس. وقد أثبتت الدراسات أن الطفل يكتسب منها المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك التي يقبلها المجتمع، وهي جميعها تعمل على تشكيل شخصيته وبنائها البنية السليمة. ووصلت نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية إلى ٩٤٪ في العالم الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

* وظيفة المرحلة الأبتدائية

تعمل المرحلة الإبتدائية على إكساب الأطفال المهارات الأساسية وتحقق لهم النمو الشامل جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً. وتعمل على تهيئتهم لتقبل مسؤوليات المرحلة الدراسية التالية. كما تعمل على تحديد مفهوم الأدوار الإجتماعية التي يؤديها الطفل.

* أهداف المرحلة الإبتدائية.

تهدف المرحلة الإبتدائية فيما تهدف إلى:

- تأمين قاعدة من المعرفة للمهارات الثلاث: القراءة والكتابة والحساب.
- تربية الطفل للحياة في المجتمع الديمقراطي.
- دعم روح الطفل وعقله لتنمية شخصيته فيما يتعلق بمبادىء وأفكار الدين الإسلامي.
- إكساب الطفل المهارات والمعارف والمفاهيم.

* شروط القبول ومدة الدراسة

يقبل التلاميذ في المرحلة الإبتدائية في سن السادسة، ومدة الدراسة بها أربع

سنوات، وتأخذ صفة الإلزام لجميع الكويتيين. وعلى ذلك تلتزم الدولة بتوفير القوى البشرية والامكانات المادية بما يضمن تحقيق ذلك.

* التطور الكمي في المرحلة الإبتدائية

ترصد الإحصاءات التربوية التطور الكمي التالي في المرحلة الإبتدائية منذ العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧، إلى العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧.

- بلغ عدد التلاميذ (١٠٤٢٩٣) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧، بينما أصبح عددهم (٩٥١٥٤) تلميذاً وتلميذة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧ أي بانخفاض قدره (١٠٪).
- بلغ عدد المدارس (١٣٧) مدارس في العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧، بينما بلغ عددها (٧٨) مدرسة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧، أي أن نسبة الانخفاض هي (٢٩,٩٪).
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (٦٣٦٩) معلما ومعلمة في العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧ بينما بلغ عددهم (٧٥٢٢) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧. أي أن نسبة الزيادة هي (١٨,١٪).

تفيد هذه المتغيرات الاحصائية النمو السريع في الهيئة التدريسية، مما يوضح الإهتمام المتزايد بالمرحلة الإبتدائية، حيث إنها تمثل مرحلة التعليم الأساس في الكويت.

ولكن يلحظ أن أعداد التلاميذ انخفض بنسبة (١٠٪) وعدد المدارس انخفض إلى (٢٩,٩٪)، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض أعداد التلاميذ غير الكويتيين بعد تحرير الكويت.

* التطور النوعي في المرحلة الإبتدائية

إن من أهم التشريعات والقوانين في هذه المرحلة، قانون التعليم الإلزامي الصادر عام ١٩٦٥. والذي يلزم جميع الكويتيين في المرحلة العمرية من (٦ - ١٠) سنوات الإلتحاق لمدارس الإبتدائية.

كما يتضمن التطوير النوعي الخطط والمناهج الدراسية والتجديدات التي طرأت عليها. فتتضمن الخطة الدراسية ثلاثين حصة أسبوعيا موزعة على الصفوف الأربعة في المرحلة، ومقسمة على المواد الدراسية بعدد من الساعات يناسب كل مادة على حدة، وهذه المواد هي اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، الموارد الاجتماعية، التربية البدنية، التربية الفنية، التربية الموسيقية. وضمن التجديدات في المناهج الدراسية تم إدخال منهج تحفيظ القرآن الكريم بحيث يوزع الجزء الثلاثون على الصفوف الأربعة للمرحلة في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥، كما تم تطوير مناهج اللغة العربية لتحقيق مبدأ التكامل اللغوي في الأداء اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤. وقد بدء في تدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية في الصف الأول إبتدائي إعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣.

وفي إطار التجديدات في المرحلة الإبتدائية أيضا، مشروع تحسين البيئة في هذه المرحلة وجعل المدرسة الابتدائية بيئة تربوية ترفيهية تشجع المتعلم على الدراسة والعمل الجماعي من خلال التدريس بنظام المجموعات.

المرحلة المتوسطة

كان التعليم إلى العام الدراسي ١٩٥٦/٥٥ يسير ضمن مرحلتين دراسيتين، وهما: المرحلة الإبتدائية أربع سنوات، والمرحلة الثانوية ومدتها خمس سنوات. وقد بدأ العمل في المرحلة المتوسطة بناءً على نتائج التقويم التربوي الذي صدر عن تقرير قباني وعقراوي. وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل الأساسية من التعليم الإبتدائي والتعليم الثانوي، ويتضمنها قانون التعليم الإلزامي الصادر في عام ١٩٦٥. ويمثل الأساس المشترك للثقافة اللازم توافرها لكل مواطن. ووصلت نسبة الاستيعاب في المرحلة المتوسطة إلى ٩٩٪ في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

* وظيفة المرحلة المتوسطة

تقوم المرحلة المتوسطة بتهيئة الطلبة للمرحلة التعليمية الثانوية، وتساعدهم

على بناء شخصياتهم وتغرس فيهم العادات الصحية السليمة، وإكسابهم المعلومات والمعارف والاتجاهات التي تؤهلهم للتكيف مع البيئة، وفهم المجتمع العربي والإسلامي والإلمام بثقافات الشعوب الأخرى.

* أهداف المرحلة المتوسطة

تهدف المرحلة المتوسطة فيما تهدف إلى:

- إكساب المتعلم المتعارف والاتجاهات والمهارات المتعلقة بحقائق الدين الإسلامي والكون والحياة.
- مساعدة المتعلم على تحمل المسؤولية وضبط النفس وتقبل النقد.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير بأسلوب على حتى ينمي قدراته الابتكارية.

* شروط القبول ومدة الدراسة

يقبل الطلبة في المرحلة المتوسطة بمن أنهوا المرحلة الإبتدائية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات.

* التطور الكمي في المرحلة المتوسطة

شهدت المرحلة المتوسطة تطورا كميا واضحا في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية. وذلك لأن هذه المرحلة ضمن مراحل التعليم الإلزامي في الكويت. ويمكن إيجاز هذا التطور خلال العقدين الماضيين كما يلي:

- بلغ عدد الطلبة (٧٤٣٥٦) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهم (٩٠١٨٥) طالباً وطالبةً في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، أي بنسبة زيادة قدرها (١٢١٪).
- بلغ عدد المدارس (١١٢) مدرسة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما أصبح عددها (١٥٨) مدرسة في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. أي بنسبة خفض قدرها (١٤١٪).
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (٥٦٥٧) معلماً ومعلمة في العام الدراسي

٧٦/١٩٧٧ بينما وصل عددهم (٧٨٣٣) معلما ومعلمة في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧، أي بنسبة زيادة قدرها (١٣٨٪).

تشير المعطيات الإحصائية إلى التطور الهائل في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية خلال الفترة من ٧٦/١٩٧٧، إلى ٩٦/١٩٩٧، وهذا يدل على الوعي التربوي بأهمية التعليم الأساس من قبل أولياء الأمور والمسؤولين في الدولة على حد سواء.

* التطور النوعي في المرحلة المتوسطة

تعتبر المرحلة المتوسطة امتدادا للمرحلة الإبتدائية حيث يشملهما قانون التعليم الإلزامي. أما عن التطور النوعي في المناهج الدراسية فتتكون الخطة الدراسية من (٣٢) حصة للبنات و(٣٠) حصة للبنين. وتتضمن المناهج المواد الدراسة التالية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الانجليزية، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، الدراسات العملية، التربية البدنية، التربية الفنية، التربية الموسيقية، الاقتصاد المنزلي (للبنات). ومن أهم المستجدات في مناهج المرحلة المتوسطة، تطوير مناهج اللغة العربية، وتطوير مناهج اللغة الانجليزية لتعتبر استكمالا مع منهج اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية الذي تم تطبيقه في العام الدراسي ٩٧/١٩٩٨. كما تم تعديل مناهج الاجتماعيات بادخال موضوعات تتعلق بالغزو العراقي وموقف المنظمات العربية والدولية والدول من دولة الكويت وذلك في العام الدراسي ٩٥/١٩٩٦. كما بدأ العمل في إدخال الحاسوب اعتبار من العام الدراسي ٩٥/١٩٩٦.

المرحلة الثانوية

يكتمل هيكل التعليم العام بالمرحلة الثانوية التي تشغل قمة سلم التعليم العام. ويكون التعليم الثانوي عاما في الصفين الأول والثاني، ثم تنقسم الدراسة في الصفين الثالث والرابع إلى شعبتين الأدبي والعلمي.

وقد بدأ التعليم الثانوي في الكويت في عام ١٩٣٧ على شكل فصول ثانوية ملحقة بالمدارس الإبتدائية وتطوير كفصول منظمة في المدرسة المباركية عام ١٩٤٢. ثم استقل عن التعليم الابتدائي عام ١٩٥٠. ووصلت نسبة الاستيعاب في المرحلة الثانوية إلى ٨٨٪ في العام الدراسي ٩٥/١٩٩٦.

* وظيفة المرحلة الثانوية

تقوم المرحلة الثانوية بإعداد الطالب للحياة والتعليم معا. فيدرس الطلبة في هذه المرحلة دراسة أكثر تخصصا تتيح لهم قدرا أوفى من التثقيف العام وتؤهلهم للإلتحاق بالجامعة والكليات والمعاهد العليا.

* أهداف المرحلة الثانوية

تهدف المرحلة الثانوية فيما تهدف إلى:

- إكساب المتعلمين المعارف والاتجاهات والمهارات المتعلقة بالفهم الصحيح للعقيدة الإسلامية.
- تنمية القدرة على التفكير بأسلوب علمي صحيح.
- تقرير النمو المتكامل لشخصية المتعلم روحياً وعقلياً وانفعالياً وجسمياً واجتماعياً.
- بلورة إحساس المتعلم بهويته، وذلك بتنمية سماته الشخصية وقدراته ومعارفه ومهاراته.
- إعداد المتعلم للمواطنة الداعية التي تقوم على فهم حقوقه وواجباته وتحمل مسؤولياته ومعرفة مصادر البيئة وحسن استخدامها.

* النظم التعليمية في المرحلة الثانوية.

تتنوع الدراسة في المرحلة الثانوية لتراعي النضج النفسي والعقلي للمتعلمين. وتنقسم الدراسة في هذه المرحلة إلى:

١ - نظام الفصلين الدراسيين

تطبق وزارة التربية نظام الفصلين الدراسيين في المرحلة الثانوية وذلك لأنه يعطي مردودا تربوياً أفضل على مدار العام الدراسي. فتوزع الأعباء الدراسية على الفصلين، ويؤكد على توجيه المتعلم ومتابعته منذ بداية العام الدراسي.

- الخطط والمناهج الدراسية

تتكون الخطط الدراسية في نظام الفصلين من (٣١) ساعة للبنين و(٣٣) ساعة للبنات. وتضم المناهج الدراسية المواد التالية: لغة عربية، تربية إسلامية، لغة انجليزية، لغة فرنسية، رياضيات، علوم متكاملة، أحياء، جيولوجيا، فيزياء، كيمياء، ثقافة علمية، إجتماعيات، تاريخ، جغرافيا، إقتصاد، إجتماع، علم نفس، فلسفة وأخلاق ومنطق، دراسات عملية، تربية فنية، تربية بدنية، إقتصاد منزلي (للبنات).

٢ - نظام المقررات في التعليم الثانوي

يعد نظام المقررات في المرحلة الثانوية نقلة نوعية في التعليم الثانوي. ويعتمد هذا النظام على تحقيق التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وممارسة حق الاختيار بما يلبي احتياجات المتعلم، وممارسة اتخاذ القرار، والتعلم وفقا للميول والاستعدادات والقدرات ومساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته وتقريرها. ويتطلب هذا النظام من التعليم الفهم الصحيح له من قبل الطالب حتى يستطيع أن يرفع من مستواه التحصيلي. ويعتمد نظام الدراسة على الساعات. ويخصص مرشداً لكل (١٢) متعلماً حيث يتابعه علميا ونفسيا واجتماعيا وتربويا. وقد بدأ العمل في هذا النظام بمدرسة واحدة عام ١٩٧٨.

الخطط والمناهج الدراسية

يقسم العام الدراسي في نظام المقررات إلى فصلين دراسيين (فصل الخريف وفصل الربيع). وأجازت لائحة النظام تقديم فصل دراسي صيفي. وكل فصل

دراسي مدته خمسة عشر أسبوعا دراسياً بالإضافة إلى فترتي التسجيل والامتحانات. ويدرس الطالب مقررات مشتركة (٢٣ وحدة دراسية)، مقررات تشعيب(٥ وحدات دراسية)، مقررات اختيارية(٥ وحدات دراسية) مقررات تكميلية(وحدة دراسية). ويتطلب من الطالب استكمال (٤٠) وحدة دراسية بنجاح.

وتنقسم مجالات التشعيب في هذا النظام إلى:

الدراسات الإسلامية، الاجتماعيات، اللغات، العلوم، الرياضيات، المجالات التجارية، المجالات الصناعية.

* التطور الكمي في المرحلة الثانوية

فيمايلي بعض المؤشرات الاحصائية التي تبين التطور الكمي في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية خلال الفترة من العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ إلى العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦.

- بلغ عدد الطلبة(٣٥٦٢٦) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهم (٦٦٤٩٥) طالباً وطالباً في العام الدراسي ١٩٧٧/٩٦، أي بنسبة زيادة قدرها(١٨٧٪).
- بلغ عدد المدارس (٥٠) مدرسة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عدها (١١٠) مدرسة في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. أي بنسبة زيادة قدرها (٢٢٠٪).
- بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية (٣٨٦١) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦، بينما بلغ عددهم (٨١٣٣) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. أي بنسبة زيادة قدرها (٢١١٪)

وتوضح هذه المعطيات الإحصائية الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية. وهذا دليل واضح على أهمية المرحلة الثانوية كمنطلق إلى التعليم العالي الذي يصبو إليه معظم أفراد المجتمع الكويتي.

وإذا نظرنا إلى الفروق بين أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية في كلا النظامين حسب احصاءات العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦ نجد التالي:

- بلغ عدد الطلبة في نظام الفصلين (٣٦١٥٦) طالبا وطالبة، بينما بلغ عددهم (٣٥٥٠٤) طالبا وطالبة في نظام المقررات. أي بنسبة زيادة قدرها (١٠٪).
- بلغ عدد المدارس في نظام الفصلين (٧١) مدرسة، بينما بلغ عددها في نظام المقررات (٤٠) مدرسة.
- بلغ عدد الهيئة التدريسية في نظام الفصلين (٤١١٦) معلماً ومعلمة، بينما بلغ عددهم (٣٨٤٤) معلماً ومعلمة في نظام المقررات. أي أن نسبة الزيادة هي (٩٣٪).

نلحظ من المؤشرات الإحصائية أن أعداد الطلبة في نظام الفصلين يزيد (١٠٪) وهي زيادة ضئيلة نسبياً، بالنسبة للزيادة الكبيرة في أعداد المدارس. وهذا يدل على أن توجه الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية منصباً على نظام المقررات، حيث إنه يعتمد على نظام الساعات المعتمدة والمعدل التراكمي لدرجات الطالب في الفصول الدراسية. كما أنه يساير النظام الدراسي الذي تسير عليه كليات الجامعة، وكليات ومعاهد التعليم التطبيقي والتدريب. الذي يعمل على إزالة الحاجز النفسي بين الطالب وبين امتحانات الثانوية العامة.

* التطور النوعي في المرحلة الثانوية

إن من أهم ملامح التطوير النوعي في المرحلة الثانوية هو تطوير نظام المقررات عن طريق دراسته مرات عديدة وتقويمه وتقديم التوصيات بشأنه. كما يتم حالياً تطوير المقررات الدراسية لهذا النوع من التعليم. وقد تم اختصار الشعب الدراسية إلى ست شعب وإدخال تشعيب للحاسوب.

أما بالنسبة لمستجدات نظام الفصلين من المرحلة الثانوية فإنه تم تعديل كتب العلوم للصف الأول ثانوي في العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤. كما يجري تقويم كتب العلوم والرياضيات. وتم تعديل كتب التربية الإسلامية وتجريبها في الصفين الثالث

والرابع الثانوي خلال الأعوام الدراسية ٩٤/ ١٩٩٥ و٩٥/ ١٩٩٦. تم تطبيق كتاب الاجتماعيات الخاص بموضوع الكويت والخليج العربي للأول الثانوي في ٩٥/ ١٩٩٦ كما تم تعديل كتابي الحاسوب للصفين الأول والثاني وتطبيقهما في ٩٥/ ١٩٩٦.

٢ - التعليم الخاص

نظراً لتوافر كثير من الجنسيات بثقافاتها المتباينة، ارتأت الدولة وجود المؤسسات التعليمية الأهلية (الخاصة). لذا أنشئت المدارسس الخاصة التي تحظى برعاية وزارة التربية. وتنقسم هذه المدارس إلى: مدارس خاصة عربية ومدارس للجاليات الأجنبية، لاستيعاب أبناء المواطنين الراغبين في الالتحاق بها واتاحة الفرصة لأكبر عدد من أبناء الوافدين الذين لا يمكن قبولهم في المدارس الحكومية. وكذلك مدارس تابعة للسفارات الأجنبية وقد صدر أول قرار منظم لشؤون التعليم الخاص في الكويت عن المجلس الأعلى عام ١٩٥٩. وينض هذا القرار على إنشاء قسم خاص في وزارة التربية يتولى الإشراف على المدارس الخاصة، وينظم علاقاتها مع الوزارة ومؤسسات الدولة من جهة، ومع أولياء الأمور من جهة أخرى. ثم تطور القسم إلى أن أصبح مراقبة ثم إدارة التعليم الخاص بقرار وزاري عام ١٩٧٣.

* أهداف التعليم الخاص

يهدف التعليم الخاص إلى:

- معاونة التعليم العام في تدريس أبناء الوافدين ممن لا تستوعبهم المدارس الحكومية.
- دراسة مناهج مميزة خاصة.
- تكثيف اللغات الأجنبية.

* المناهج الدراسية

صنفت المدارس الخاصة وفقاً لمعايير محددة من أجل تسهيل مهامها، وتنقسم المدارس الخاصة وفقاً لهذه المعايير كما يلي:

١ - المدارس العربية: وهي المدارس التي تطبق مناهج وزارة التربية بالكامل في كافة المواد الدراسية، حيث تلتزم بالخطط الدراسية المعدة من الوزارة ويتم الإشراف عليها فنياً وإدارياً مع توفير الكتب المدرسية لها.

٢ - المدارس الأجنبية وتنقسم إلى:

أ - مدارس الجاليات وتطبق المناهج الدراسية التي تدرس في دولها وتشرف الوزارة على مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية فنيا، ومن هذه المدارس: المدرسة الأمريكية، الإنجليزية، الفرنسية الإيرانية، الهندية وغيرها.

ب - المدارس التابعة للسفارات وتتبع المناهج الدراسية التي تدرس في دولها وهي قاصرة على أبناء الدبلوماسيين. وهذه المدارس هي المدرسة اليابانية، الألمانية، الاسبانية.

* التطور الكمي للتعليم الخاص

فيما يلي إحصائية تبين التطور الكمي في أعداد الطلبة والمدارس والهيئة التدريسية من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠ إلى العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧.

- بلغ عدد الطلبة في المدارس العربية (٣٩٧٩٧) طالباً وطالبةً، وفي المدارس الأجنبية (٤٠٠٤) طالباًوطالبة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠. بينما بلغ عددهم في المدارس العربية (٧٥٨٤٧) طالباً وطالبة، وفي المدارس الأجنبية (١١٥٨٥١) طالبا وطالبة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧، أي بنسبة خفض قدرها (٩٤٪) في المدارس العربية ونسبة زيادة قدرها. (٢٨٩٪) في المدارس الأجنبية.

- بلغ عدد المدارس العربية (٣٣٧) مدرسة، والمدارس الأجنبية (١٤١) مدرسة في العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧، بينما بلغ عدد المدارس العربية (١٣٧) مدرسة والمدارس الأجنبية (٢٨٧) مدرسة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧ أي بنسبة

خفض قدرها (٤١٪) للمدارس العربية، ونسبة زيادة قدرها (٢٠٤٪) للمدارس الأجنبية.

- بلغ عدد الهيئة التدريسية في المدارس العربية (٤٧٣٥) معلماً ومعلمة وفي المدارس الأجنبية (٢١١٢) معلماً ومعلمة في العالم الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧، بينما بلغ عددهم (٣٨٧٨) معلماً ومعلمة في المدارس العربية، (٢٥٠٣) في المدارس الأجنبية. أي بنسبة خفض قدرها (٨٢٪) للمدارس العربية، ونسبة زيادة قدرها (١١٩٪) للمدارس الأجنبية.

تفيد هذه المعطيات الإحصائية أن نسبة الطلبة في المدارس العربية قد انخفضت إلى (٩٤٪)، بينما ارتفعت في المدارس الأجنبية إلى (٢٨٩٪). كما أن اعداد المدارس العربية قد انخفضت بنسبة (٤١٪) بينما ارتفعت نسبة المدارس الأجنبية إلى (٢٠٤٪). وانخفضت نسبة الهيئة التدريسية في المدارس العربية إلى (٨٢٪)، بينما ارتفعت هذه النسبة إلى (١١٩٪) في المدارس الأجنبية. ويرجع انخفاض المدارس العربية إلى خروج بعض الوافدين من الكويت بعد الاحتلال العراقي.

ثانياً: التعليم النوعي

تهتم وزارة التربية بتربية الفرد وإعداده وتنشئته فكرياً وروحياً وعقلياً وجسمياً واجتماعياً. ويتم ذلك في إطار التعليم في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية، كما يتم أيضا في إطار التعليم النوعي - وهو نوع آخر من التعليم ويتضمن التعليم النوعي مايلي:

أ - التعليم الديني

تولي دولة الكويت التعليم الديني اهتماما بالغاً لما له من أهمية في ترسيخ القيم الدينية في الأفراد والمجتمع الكويتي وقد نشأت فكرة التعليم الديني منذ وقت طويل حيث افتتح أول معهد ديني في عام ١٩٤٧.

* أهداف التعليم الديني

يهدف التعليم الديني فيما يهدف إلى:

- إعداد دعاة إسلاميين على قدركبير من الكفاءة في مجال الدعوة والإرشاد.
- ترسيخ القيم الدينية لدى أفراد المجتمع.
- رعاية الطلبة الوافدين في المعاهد.

* شروط القبول ومدة الدراسة

يلتحق بمعاهد التعليم الديني الطلبة الذين نجحوا من التعليم الإبتدائي. وتنقسم إلى مرحلتين.

- المرحلة المتوسطة: ومدة الدراسة فيها أربع سنوات دراسية تبدأ من سن العاشرة، ويلتحق بها الطلبة الذين اجتازوا المرحلة الإبتدائية من التعليم العام.
- المرحلة الثانوية: ومدة الدراسة فيها أربع سنوات دراسية تبدأ من سن الرابعة عشرة ويلتحق بها خريجو المرحلة المتوسطة من التعليم الديني ومن يرغب من خريجي المرحلة المتوسطة من التعليم العام. والدراسة في هاتين المرحلتين موازية للتعليم الحكومي.
- ويلتحق بالمعاهد الطلبة الوافدين ومعظمهم من دول غير عربية كبعثات لتلقي العلوم الدينية.

* الخطط والمناهج الدراسية

يدرس الطلبة في المرحلتين الدراسيتين المواد الدراسية التي تدرس في مناهج التعليم العام كاللغة العربية واللغة الأجنبية والاجتماعيات والرياضيات والعلوم والتربية البدنية، مع التركيز على العلوم الشرعية كالفقه والسنة والحديث. ويلتحق الخريج بعدها بالتعليم العالي حسب التخصص المناسب له.

* التطور الكمي للمعاهد الدينية

فيمايلي الاحصائية التالية لتوضيح الوضع في المعاهد الدينية خلال الفترة من ٨٩/ ١٩٩٠ إلى ٩٦/١٩٩٧.

- بلغ إجمالي الطلبة (٨٤٢) طالباً وطالباً في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددهم (٢٦٢٥) طالباً وطالبةً في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧. أي بنسبة زيادة قدرها (٣١٢٪).
- بلغ عدد المعاهد (٤) معاهد في العام الدراسي ٨٩/١٩٩٠. بينما بلغ عددها (٦) معاهد في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧.
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (١٨٩) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددهم (٢٤٦) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧. أي بنسبة زيادة وقدرها (١٣٢٪).

توضح المعطيات الإحصائية التزايد المستمر في أعداد الطلبة والمعاهد والهيئة التدريسية وذلك للاهتمام التي توليه الدولة للتعليم الديني وتحسين مخرجاته، وتلبية للطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم.

* التطوير النوعي في التعليم الديني

يتم في إطار التطوير النوعي لهذا النوع من التعليم تطوير المناهج الدراسية، ومن أبرز ما تم تأليف كتب للحديث الشريف ومصطلحاته، وكتاب التوحيد للصف الأول الثانوي وطبق الكتابان في العام الدراسي ٩٤/ ١٩٩٥. وجاري تقويم بعض المناهج الدراسية لمواكبة المتغيرات والمستجدات الحالية في هذا المجال.

٢ - التربية الخاصة

تتطلب التربية الخاصة جهوداً تربوية خاصة تتناسب مع قدرات المتعلمين ذوي الإعاقات. واستنادا إلى هذا المفهوم قامت وزارة التربية بإنشاء مدارس خاصة

للمتعلمين الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية. وزودت هذه المدارس بمعلمين مؤهلين تأهيلاً خاصا للعمل مع هذه الفئات، كما زودتها بالأجهزة والمعدات المناسبة لهم. وقد بدأت التربية الخاصة بالكويت بداية متواضعة حين فتحت فصولاً للمكفوفين بالمعهد الديني في العام الدراسي ١٩٥٦/٥٥.

* أهداف التربية الخاصة

تهدف مدارس التربية الخاصة إلى:

- توفير تعليم مناسب لظروف المعاقين ذهنياً ومخبريا ونفسيا.
- مساعدتهم على التكيف الاجتماعي.
- إعادة تأهيلهم لمساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي.

* شروط القبول

يتم تحويل الطالب إلى مدارس التربية الخاصة بعد إجراء مجموعة من الإختبارات والمقابلات لتحديد نوع التعليم الذي يلائمه.

* مدارس التربية الخاصة

تعنى التربية الخاصة بأربع إعاقات رئيسة، تضمها مدارس متخصصة في الإعاقة ذاتها. وهذه المدارس هي:

١ - مدارس النور

وتعنى هذه المدارس بالإعاقة البصرية. وقد تم افتتاح أول معهد للمكفوفين في العام الدراسي ١٩٥٦/٥٥، وأول معهد للمكفوفات في عام ١٩٥٨ بملحق تابع لمعهد النور للمكفوفين. وتقدم للمعاقين بصرياً الكتب الدراسية المطبوعة بطريقة برايل.

٢ - مدارس الرجاء

وتعنى هذه المدارس بالإعاقة الحركية. وكان يعرف بمعهد الشلل وقد

أنشىء في العام الدراسي ٦٣/ ١٩٦٤ للبنين والبنات وتقدم لهم العلاج الطبيعي والأجهزة التعويضية، وتيسر لهم وسائل الانتقال المميزة بمصاعد خاصة.

٣ - مدارس الأمل

وتعنى هذه المدارس بالإعاقة السمعية - وقد أنشئ كمعهد للصم والبكم في العام الدراسي ٥٩/ ١٩٩٠ - وتقدم للمعاقين سمعياً المعينات السمعية مع تدريبات السمع والنطق وتضم هذه المدارس الروضة، والمرحلة الابتدائية، ومرحلة التأهيل المهني.

٤ - مدارس التربية الفكرية

وتعنى بالإعاقة العقلية (فئة القابلين للتعلم) وقد افتتح باسم معهد التربية للبنين والبنات في العام الدراسي ٦٠/ ١٩٦١ للمتأخرين دراسيا، والذين يتميزون بانخفاض الذكاء وعدم القدرة على متابعة التعليم في التعليم العام. وتنقسم إلى مرحلتين الابتدائية والتأهيل المهني ومدة الدراسة في كل منهما ست سنوات.

٥ - مدارس الوفاء

وتعنى هذه المدارس بالإعاقة العقلية (فئة العاملين للتدريب)، وتأهيلهم. وتضم ثلاث مراحل: الروضة ومدتها سنتان، والمرحلة الأولى ومدتها ست سنوات، ومرحلة التدريب.

* الخطط المناهج الدراسية

تنقسم مدارس التربية الخاصة من حيث الخطط والمناهج الدراسية إلى فئتين:

الأولى: مدارس تسير على نظام التعليم العام وهي مدارس النور والرجاء، حيث تقدم للمتعلمين المعاقين برامج التعليم العام وخططه، مع تعديله تعديلاً مناسباً يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتقدم الكتب الدراسية للمكفوفين مطبوعة بطريقة «برايل» بعد إعادة ملاءمتها بما يتناسب مع خصائص الإعاقة.

الثانية: مدارس تسير على نظام تعليمي خاص بها وهي:

أ - مدارس الأمل

وتضم مدارس الأمل: الروضة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات حيث ينصب الإهتمام على الجانب التدريبي بحاسة السمع مع الحواس الأخرى من خلال النشاطات المختلفة مع العناية بمهارات الاتصال والتعبير.

كما تضم المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات ويدرس فيها المتعلم التربية الإسلامية، اللغة العربية، الدراسات الاجتماعية، التربية البدنية، التربية الفنية، التربية الموسيقية، مع العناية بالتدريبات على السمع والنطق. أما مرحلة التأهيل المهني فمدة الدراسة بها ست سنوات حيث يدرس المتعلمون مواد ثقافية مع التفريق بين البنين والبنات في بعض المواد المهنية.

ب - التربية الفكرية (فئة القابلين للتعلم)

وتدرس في المرحلة الابتدائية نظام الخبرات التربوية والمواد الدراسية ويقدمان بصورة متكاملة تدور حول محور رئيس وتنقسم إلى حلقتين:

الحلقة الأولى: للصفوف الأول والثاني والثالث.

الحلقة الثانية: للصفوف الرابع والخامس والسادس.

ويدرس في مرحلة التأهيل المهني المواد الدراسية مع التفريق بين البنات والبنين في المواد المهنية.

جـ - مدرسة الوفاء

تدرس في الروضة والمرحلة الأولى ومرحلة التدريب الموضوعات التربوية لكلا الجنسين.

* التطور الكمي للتربية الخاصة

فيمايلي إحصائية تبين التطور الكمي في مدارس التربية الخاصة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠ إلى العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧:

- بلغ عدد الطلبة (٢٠٣٠) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠. بينما بلغ عددهم (١٧٥٩) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧. أي أن النسبة انخفضت إلى (٨٧٪).
- بلغ عدد المدارس (٣١) مدرسة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددها (٢٨) مدرسة في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧.
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (٢٤٣) معلما ومعلمة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددهم (٥١٦) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٩٦/١٩٩٧. أي بنسبة زيادة قدرها (٢١٢٪).

تدل المعطيات الإحصائية على انخفاض نسبة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما زيادة النسبة في عدد الهيئة التدريسية، وهذا يدل على زيادة اهتمام الدولة بهذه الشريحة وإعادة تأهيلها لتستطيع التكيف مع أفراد المجتمع وتسهم في التنمية الوطنية.

* التطور النوعي للتربية الخاصة

تعني وزارة التربية في تطوير التربية الخاصة نوعيا كما عنيت بتطويره كميا وبخاصة في المناهج الدراسية التي تقدمها للفئات الخاصة فقد تم على سبيل المثال في العام الدراسي ٩٤/ ١٩٩٥ تطبيق كتب دراسية جديدة في مدارس الأمل لمواد التربية الإسلامية والاجتماعيات واللغة العربية للصف الرابع، ومواد التربية الإسلامية واللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف الثاني تأهيل، كما تم تعديل المواد الدراسية ذاتها في مدارس التربية الفكرية. كما تم في العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦ تطبيق كتب دراسية جديدة في مدارس الأمل ومدارس التربية الفكرية في مختلف المواد الدراسية.

٣ - تعليم الكبار ومحو الأمية

اعتبرت دولة الكويت الأمية عقبة في سبيل تطويرها، لذا اهتمت

بمكافحتها منذ وقت طويل حيث بدأت بافتتاح مراكز لمحو الأمية بين الشرطة والجيش عام ١٩٥٣، حيث تدرس لهم كتب أطفال المرحلة الابتدائية. وكانت هذه المراكز تابعة لدائرة الشؤون الاجتماعية والعمل. وقد تم اعتماد مشروع محو الأمية في عام ١٩٥٨ بين دائرة التربية والمعارف ودائرة الشؤون الاجتماعية والعمل وقد افتتح في هذا العام أول مركز لمحو أمية الرجال. ثم افتتح أول مركز للنساء في عام ١٩٦٣. ثم انتقلت تبعيتها إلى وزارة التربية بموجب القرار الصادر بتاريخ ٤/١٠/١٩٦٦.

وأخذت العناية بمحو الأمية تزداد وبخاصة بعد صدور قانون محو الأمية الإلزامي، رقم (٤) لسنة ١٩٨١، ثم المرسوم الأميري بشأن التدرج في تنفيذ الإلزام في ٨/٨/١٩٨١. وبموجب هذا المرسوم أصبح محو الأمية مسؤولية وطنية. وقد فتحت الوزارة فصولا مسائية لمن لم تمكنهم ظروفهم من الدراسة في الفترة الصباحية من الرجال والنساء. وتوالي الوزارة جهودها في هذا الصدر فاستحدثت المجلس الإستشاري لتعليم الكبار ومحو الأمية في العام الدراسي ٩٢/١٩٩٣، الذي انبثقت عنه الأمانة العامة التي تعمل على تنفيذ قرارات هذا المجلس.

أهداف تعليم الكبار ومحو الأمية

يهدف تعليم الكبار ومحو الأمية إلى:

- تزويد المواطنين بقدر من التعليم لرفع مستواهم ثقافياً واجتماعياً.
- زيادة مشاركة فئة كبار السن في المجتمع.
- التخلص من الأمية لأنها آفة التقدم والتنمية.

* شروط القبول ومدة الدراسة

يلتحق بمراكز محو الأمية الموظفون الذين لم يتموا الدراسة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والطلبة الذين يتسربون من التعليم العام للإلتحاق بالدورات

التدريبية التي تؤهلهم للحصول على وظائف. كما يلتحق بها الطلبة الذين تكرر رسوبهم في التعليم العام، ويمضي الدارسون أربع سنوات في محو الأمية في مستويين دراسيين، وثمان سنوات في تعليم الكبار، أربع سنوات منها في المرحلة المتوسطة، وأربع سنوات في المرحلة الثانوية.

* التطور الكمي لتعليم الكبار ومحو الأمية

فيمايلي إحصائية تبين التطور الكمي لتعليم الكبار ومحو الأمية من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠م إلى ٩٦/ ١٩٩٧.

- بلغ عدد الدارسين في مراكز محو الأمية (٤٩٩٩) دارسا ودارسة، وفي مراكز تعليم الكبار (١٢٣٨٨) دارسا ودارسة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددهم في مراكز محو الأمية (٢٤١٨) دارسا ودارسة، وفي مراكز تعليم الكبار (١٤٤٩٨) دارسا ودارسة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧، أي بنسبة خفض قدرها (٤٨٪) بالنسبة للدارسين بمراكز محو الأمية، ونسبة زيادة قدرها (١١٧٪) بالنسبة للدارسين بمراكز تعليم الكبار.
- بلغ عدد مراكز محو الأمية وتعليم الكبار (١٣٩) مركزا في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠. بينما بلغ عددها (٦٦) مركزاً في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧، أي نسبة خفض قدرها (٤٧٪).
- بلغ عدد الهيئة التدريسية (١٥٦٧) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠، بينما بلغ عددهم (١٣٦٣) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧.

حسب المعطيات الاحصائية، تنصح لنا أن هناك خفضا بنسبة (٤٨٪) في أعداد الدارسين في مراكز محو الأمية، كما أن عدد المراكز بانخفاض أيضا. وهذا مفادة أن نسبة الأمية في البلاد في انخفاض مستمر نتيجة للجهود التي تبذل من أجل القضاء عليها. كما يتبين أن نسبة زيادة الدارسين في مراكز تعليم الكبار بلغت (١١٧٪). وهذا يدل على اهتمام كبار السن لاستكمال تعليمهم والحصول على الشهادة الثانوية ومن ثم مواصلة تعليمهم العالي.

* التطور النوعي لتعليم الكبار ومحو الأمية

تم بناء مناهج خاصة لمرحلة محو الأمية لتتفق مع قدرات الدراسيين وحاجاتهم والعمر الزمني لهم. أما مناهج تعليم الكبار في المرحلتين المتوسطة والثانوية فهي مناهج التعليم العام وأي تغيير يطرأ عليها ينسحب على ما يقدم من مناهج في هذه المراكز. كما تم بناء نشاطات ثقافية وعلمية ورياضية واجتماعية تتناسب مع عمر الدارسين.

ونتيجة للجهود التي تبذل في القضاء على الأمية في المجتمع الكويتي فقد وصلت نسبة الأمية بين الرجال إلى ١٪ بينما وصلت إلى ١٢٪ بين النساء في العام الذي الدراسي ١٩٩٧/٩٦.

٣ - التعليم العالي

يعد التعليم العالي في الكويت علامة من علامات التقدم والازدهار، وبعداً هاماً من أبعاد التنمية الاقتصادية والاجتماعية حيث يسهم في تنمية الأفراد وتزويدهم بالقيم والاتجاهات والمعارف في مختلف المجالات للعمل على سد متطلبات التنمية. ويقدم التعليم العالي من خلال:

١ - جامعة الكويت

أنشئت جامعة الكويت عام ١٩٦٦، وذلك إيماناً من الدولة بأهمية إنشاء جامعة تعتبر استكمالا للنظام التربوي لإعداد الكفايات المتخصصة لتتمكن من الإيهام في عملية التنمية الشاملة. وكانت عندئذ تضم كليتين هما: كلية العلوم وكلية الآداب. وقد تطورت أعداد الكليات إلى عشر كليات في عام ١٩٩٨.

أهداف جامعة الكويت

تهدف جامعة الكويت فيما تهدف إلى:

- نشر العلم والمعرفة بين أفراد المجتمع والاهتمام بالتراث العربي الإسلامي.
- أعداد الفنيين والمتخصصين في فروع المعرفة المختلفة.

- رعاية البحوث العلمية والدراسات المختلفة التي تسهم في التقدم العلمي والتقني في البلاد، بما يحقق لها التميز الأكاديمي.

كليات الجامعة

فيمايلي عرض موجز للكليات التي تتضمنها الجامعة:

١ - كلية العلوم الادارية

فتحت كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية أبوابها ابتداء من أول العام الدراسي ١٩٦٨/٦٧ بأربعة أقسام علمية. وتمشياً مع التطورات الحديثة أصبح عدد الأقسام العلمية ستة في العام الدراسي ٨٣/ ١٩٨٤. وتعد الكلية رائدة في مجال تقديم الخدمات الإستشارية والبحوث وبرامج التدريب لمؤسسات المجتمع. وتضم الكلية وحدة اللغة الانجليزية، مركز الحاسب الآلي الشخصي، المكتبة، المختبر التجاري - وقد تغير اسم الكلية إلى كلية العلوم الإدارية في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

٢ - كلية الآداب

تعتبر كلية الآداب أقدم كلية في جامعة الكويت وتضم ثمانية أقسام علمية آخرها قسم الاعلام الذي افتتح في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢. وتضم الكلية مختبرات وشعبة البحوث والدراسات الميدانية ومكتبا للتوجيه والإرشاد ومكتبة للكلية. ويصدر عن الكلية ثلاث دوريات علمية هي: المجلة العربية للعلوم الإنسانية، حوليات كلية الآداب، النشرة الجغرافية.

٣ - كلية العلوم

كانت كلية العلوم جزءاً من كلية الآداب والعلوم والتربية منذ تأسيس جامعة الكويت عام ١٩٦٦، ثم انفصلت عنها في عام ١٩٧١. وتتألف الكلية من سبعة أقسام علمية تمنح درجات بكالوريوس علوم في الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء،

والجيولوجيا، وعلم الحيوان، والنبات، والكيمياء الحيوية، وعلم الحاسب الآلي، والإحصاء. ويصدر عن الكلية مجلة العلوم التي تأسست عام ١٩٧٤.

٤ - كلية الطب

تأسست الكلية عام ١٩٧٣ لتخدم الكويت ومنطقة الخليج العربية. وتمنح درجة البكالوريوس في العلوم الطبية. ويشتمل برنامجها على ثلاث مراحل: المرحلة الأولى قبل الطبية وتستغرق ثلاثة فصول دراسية، المنهج قبل الاكلنيكي ويستغرق خمسة فصول دراسية، المنهج الاكلينيكي ويستغرق ستة فصول دراسية.

٥ - كلية الهندسة والبترول

إنشئت الكلية في عام ١٩٧٥، وبدأت في ثلاثة أقسام وهي الهندسة المدنية، الهندسة الكهربائية والكمبيوتر، الهندسة الميكانيكية والصناعية، وأضيف قسم للهندسة الكيميائية في عام ١٩٧٦ وذلك لتخريج مهندسين أكفاء وخدمة المجتمع من خلال البرامج التعليمية الهندسية والتطور التقني. وتقدم الكلية برامج للدراسات العليا في بعض التخصصات.

٦ - كلية العلوم الطبية المساعدة والتمريض

انفصلت الكلية عن كلية الطب في عام ١٩٨٢ بعد أن كانت جزءاً منها. وتمنح كلية العلوم الطبية المساعدة والتمريض درجة البكالوريوس في خمسة تخصصات هي: التكنولوجيا الطبية، إدارة المعلومات الصحية، العلاج الطبيعي، تكنولوجيا الأشعة، التمريض.

٧ - كلية التربية

وتعد كلية التربية من أقدم الكليات، ولكنها انفصلت عن كلية الآداب والعلوم والتربية في عام ١٩٨٢. وتضم أربعة أقسام هي قسم أصول التربية، الإدارة والتخطيط التربوي، علم النفس، المناهج وطرق التدريس. وتعمل الكلية

على تخريج معلمين لمدارس التعليم العام بمراحله المختلفة بالإضافة إلى برنامج رياض الأطفال. وتقدم الكلية برنامجا للدراسات العليا في بعض التخصصات.

٨ - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

تأسست الكلية في عام ١٩٨١ وبدأت الدراسة فيها في العام الدراسي ٨٢/١٩٨٣. وتضم أربعة أقسام وهي: التفسير والحديث، العقيدة والدعوة، الفقه وأصول الفقه، الفقه المقارن والسياسة الشرعية.

٩ - كلية الحقوق

أنشئت كلية الحقوق عام ١٩٦٧ لتخريج متخصصين في العلوم القانونية. وتتكون الكلية من أربعة أقسام علمية هي القانون الدولي، القانون الخاص، القانون الجزائي، القانون العام. وتمنح درجة الإجازة الجامعية في القانون في حالة اجتياز الطالب للمقررات المطلوبة لهذه الدرجة.

١٠ - كلية الدراسات العليا

تأسست الكلية بمرسوم أميري عام ١٩٧٧. وتم قبول أول دفعة عام ١٩٧٩. وتقدم الكلية برامج درجات الماجستير في تخصصات الحقوق، الآداب، العلوم، الهندسة، الطب، الشريعة والدراسات الإسلامية، التربية.

* نظام الدراسة في كليات الجامعة

يختلف نظام الدراسة في كليات الجامعة حسب طبيعة التخصص ولكنه في الغالب يعتمد على نظام الساعات المعتمدة Credit hour حيث تنظم الدراسة على شكل فصلين دراسين. ويشترط إكمال الطالب وحدات دراسية كشرط للتخرج في أي قسم من الأقسام، وتحديد المجالات الدراسية التي توزع عليها هذه الوحدات، حسب أحكام اللائحة الأساسية للنظام، وتكون مدة الدراسة ثمانية

فصول دراسية اعتيادية لكل البرامج التي لا يزيد عدد الوحدات الدراسية فيها عن (١٣١) وحدة دراسية. أما بالنسبة لكلية الهندسة فالمدة الاعتيادية للتخرج فيها تسعة فصول دراسية. وفي كلية الطب سبع سنوات دراسية وذلك حسب المراحل الثلاث لبرنامج هذه الكلية. وتتبع كلية الحقوق السنة الدراسية الأكاديمية المستمرة التي تبنته الكلية عام ١٩٨٩ وذلك لطبيعة دراسة القانون.

* التطور الكمي لأعداد الطلبة في الكليات

بلغ أعداد الطلبة في الفصل الأول للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ في كلية التجارة (٣١٣٧)، كلية الحقوق (١٠٤٣)، كلية الآداب (٣١٥٥٤)، كلية العلوم (٢٦٥٧)، كلية الطب (٤٩٧)، كلية الطب المساعد (١٨٤)، كلية التربية (٧٥٤)، كلية الشريعة (٢١٧٨)، كلية الهندسة (٢٣٧١) طالبا وطالبة.

ومن هذه المعطيات الإحصائية نلحظ أن معظم الطلبة يتركزون في الكليات النظرية وهم يشكلون (٦٧,٥٪) من مجموع الطلبة المسجلين في جميع الكليات. مما يتبعه تكدس المخرجات في وظائف معينة، ونقص في الوظائف التقنية والفنية وهذا يؤثر سلباً في التنمية الوطنية.

٢ - التعليم التقني والفني والمهني

ارتأت دولة الكويت، وبخاصة بعد تصدير النفط أهمية وجود تعليم فني، لما له من أثر في دفع عملية النهضة وإعداد العناصر البشرية الفنية التي تسد حاجات المجتمع في ذلك الوقت. لذا عمدت إلى تنويع التعليم الثانوي كالثانوية التجارية والفنية والصناعية. وقد استمرت الدولة بالاهتمام بالتعليم التقني والمهني والفني فأنشأت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بمرسوم أميري رقم (٦٣) لسنة ١٩٨٢.

أهداف الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

تهدف الهيئة فيما تهدف إلى:

توفير القوى العاملة الوطنية وتنميتها بما يكفل مواجهة القصور في القوى العاملة الفنية الوطنية وتلبية احتياجات التنمية في البلاد.

وتقدم الهيئة برامجها على شكلين أساسيين:

١ - برامج التعليم التطبيقي التي تقدمها الكليات الأربع وهي: العلوم الصحية، الدراسات التجارية، الدراسات التكنولوجية، التربية الأساسية.

٢ - برامج التدريب المتنوعة التي تقدمها من خلال معاهد التدريب. وهي: معهد تدريب الكهرباء والماء، معهد الاتصالات والملاحة، معهدي التدريب الصناعي، الدورات الخاصة، التعليم الموازي، معهد التمريض.

وفيما يلي عرض موجز للكليات والمعاهد ومراكز التدريب التي تتضمنها الهيئة:

١ - كلية العلوم الصحية

أنشىء معهد العلوم الصحية في العام الدراسي ٧٤/ ١٩٧٥، ومدته عامان بعد المرحلة الثانوية لإعداد القوى العاملة من المشرفات الصحيات. وقد أُغلق في العام الدراسي ٧٧/ ١٩٧٨، وافتتح بدلاً منه معهد التمريض في العام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠، والذي ما يزال الإقبال عليه من جانب الكويتيات ضئيلاً بسبب الاتجاهات الاجتماعية نحو هذه المهنة. ثم أعيد فتح معهد العلوم الصحية في العام الدراسي ٨٠/ ١٩٨١، وتحول اسمه إلى كلية العلوم الصحية في العام الدراسي ٨٦/ ١٩٨٧ بهدف تأهيل مخرجاته للعمل في المؤسسات الصحية.

٢ - كلية الدراسات التجارية

بدأ التعليم التجاري في الكويت عام ١٩٤٠ بقسم للدراسات التجارية في المدرسة المباركية. وفي العام الدراسي ٥٢/ ١٩٥٣. أنشئت الثانوية التجارية -

وهي مسائية - وذلك لتزويدالدارسين من التجار وموظفي الحكومة والمؤسسات التجارية بالثقافة التجارية من الكتابة على الآلة الكاتبة العربية والإنجليزية ويقبل بها من يحمل الشهادة الإبتدائية. وأدخلت مواد دراسية أخرى مثل المحاسبة والمكتب التجاري واللغة الإنجليزية. وفي العام الدراسي ٦٣/ ١٩٦٤ افتتحت وزارة التربية المدرسة الثانوية التجارية لتخريج حاملي دبلوم الدراسات التجارية للعمل بالمؤسسات الحكومية والخاصة. وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد المرحلة المتوسطة. ثم أنشىء المعهد التجاري في العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥ وكانت مدة الدراسة به سنتان بعد المرحلة الثانوية. وقد عدل اسمه إلى كلية الدراسات التجارية في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ بهدف تأهيل العناصر البشرية المؤهلة علمياً وعملياً وسلوكياً للعمل في المجالات المالية والإدارية والتجارية.

٣ - كلية الدراسات التكنولوجية

شعرت دولة الكويت بأهمية التعليم الصناعي لذا أنشئت الكلية الصناعية في عام ١٩٥٤، ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد المرحلة المتوسطة، بهدف إعداد الفنيين وتزويدهم بثقافة علمية وصناعية، وإكسابهم المهارات الفنية التي تؤهلهم بالعمل في المجال الصناعي. وأغلقت هذه الكلية لقلة الإقبال عليها. ثم افتتح معهد الكويت للتكنولوجيا في العام الدراسي ٧٦/ ١٩٧٧ ومدته سنتان بعد المرحلة الثانوية، وعدل إلى كلية الدراسات التكنولوجية في العام الدراسي ٨٦/ ١٩٨٧، بهدف توفير العناصر البشرية الفنية للوفاء بمتطلبات المشروعات في مجالي الصناعة والتكنولوجيا، وتوفير فرص التعليم التكنولوجي التطبيقي أمام خريجي الثانوية.

٤ - كلية التربية الأساسية

بدأ التفكير في إعداد المعلم بالكويت منذ عام ١٩٥٠ لإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية، وتوقف بسبب عدم الإقبال عليه. ثم افتتحت فصول للمعلمات في المدرسة القبلية في العام الدراسي ٥٣/ ١٩٥٤. ثم افتتح معهدي المعلمين والمعلمات في العام الدراسي ٦٢/ ١٩٦٣ ومدة الدراسة به أربع سنوات

بعد الشهادة المتوسطة. وتبع ذلك افتتاح معهدي المعلمين والمعلمات في العام الدراسي ٧١/ ١٩٧٢ ومدة الدراسة به سنتان بعد الحصول على الشهادة الثانوية. ثم طوِّر إلى أن أصبح كلية التربية الأساسية في العام الدراسي ٨٦/ ١٩٨٧ ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة الثانوية بهدف إعداد معلمي ومعلمات للتعليم الابتدائي والرياض ومعلمات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجالات الاقتصاد المنزلي والكهرباء والتصميم الداخلي.

ويتبع الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بعض مراكز التدريب مثل مركز التدريب الصناعي الذي أنشىء عام ١٩٧١، ومركز تدريب الكهرباء والماء الذي أنشىء في عام ١٩٦٩، ومركز الاتصالات والملاحة الجوية الذي أنشىء عام ١٩٦٦. وتعمل هذه المراكز على إعداد وتأهيل العناصر الفنية كمساعدي فنيين.

وتقدم الهيئة الدورات التدريبية بهدف إعداد وتدريب العناصر الفنية المتخصصة وبخاصة لمن لم يلتحق بالتعليم العالي. كما تقدم الهيئة التعليم الموازي الذي يلتحق به الطلبة غير القادرين على استكمال تعليمهم في مدارس التعليم العام وذلك بعد المرحلة الإبتدائية.

شروط القبول ومدة الدراسة في كليات ومعاهد الهيئة

يقبل الطلاب في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ممن يحملون الشهادة الثانوية. ومدة الدراسة تتراوح بين ثمانية فصول اعتيادية كما في كلية التربية الأساسية حيث يمنح الخريج بكالوريوس التربية، ومنها خمسة فصول دراسية كما في كلية الدراسات التكنولوجية ويمنح الخريج منها دبلوم الدراسات التكنولوجية، ومنها أربعة فصول دراسية كما في كليتي الدراسات التجارية والعلوم الصحية ويمنح الخريج منهما دبلوم في الدراسات التجارية والعلوم الصحية.

أما في المعاهد ومراكز التدريب فهي تقبل مخرجات الثانوية العامة والمرحلة المتوسطة. ويتم منحهم دبلوم فني لمزاولة المهنة في سوق العمل.

التطور الكمي لأعداد الطلبة

بلغ عدد الطلبة في كلية التربية الأساسية (١٠١٥٢) طالباً وطالبة، وفي كلية الدراسات التجارية (١٠١٣٩) طالباً وطالبة، وفي كلية الدراسات التكنولوجية (٤٩١٠) طالباً وطالبة، وفي كلية العلوم الصحية (١٠٩٤) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ أي بلغ عددهم في الكليات الأربع (٢٨٨٢٥) طالباً وطالبة، بينما بلغ عددهم في العام الدراسي ١٩٨٣/٨٢ (١٥٩٨) طالباً وطالبة، أي بنسبة الزيادة قدرها (١٨٠٣٪). ولكن يلحظ أنهم يتركزون في الكليات النظرية وذلك بنسبة (٧٧,٣٪) من مجموع الطلبة.

بلغ عدد الطلبة في المعاهد ومراكز التدريب (١٠١٩) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٨٣/٨٢، بينما بلغ عددهم (١١٢١٧) طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ . أي بنسبة زيادة قدرها (١١,١٪). وهذه الزيادة الهائلة تدل على اهتمام الدولة باستيعاب مخرجات التعليم الثانوي ممن لم يلتحقوا بالكليات في الجامعة وفي الهيئة، إضافة إلى استيعاب عدد من المتسربين والراسبين في التعليم العام من أجل تخريج العمالة الفنية الوطنية الوسطى التي تحتاج إليها البلاد في عملية التنمية الوطنية. وقد بلغ عدد الطلبة في التعليم الموازي (١٠٩٤) طالباً في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥.

ثالثاً - المعاهد العليا:

أ - المعهد العالي للفنون المسرحية

يعد هذا المعهد من المعاهد الهامة في المجتمع حيث يعمل على الارتقاء بالفنون المسرحية والأدبية، وذلك بإعداد فئة مثقفة من الفنانين القادرين على الإسهام بالنهوض في الحركة الأدبية والمسرحية في البلاد. كما يهتم ببث الوعي والتذوق الفني للارتقاء بالمسرح وفنونه وآدابه حتى يصبح أداة فاعلة نحو بناء المجتمع وتقدمه. وهو يتكون من ثلاثة أقسام وهي: التمثيل والإخراج، النقد والأدب المسرحي، الديكور والمسرح.

شروط القبول ومدة الدراسة:

يقبل المعهد خريجي الثانوي العامة، ومدة الدراسة به أربع سنوات، ويمنح الخريج درجة البكالوريوس في القسم الذي تخرج منه.

أعداد الطلبة

بلغ عدد الطلبة (١٣٨) طالباً وطالبة يدرس لهم (٣٣) أستاذاً في العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦. بعد أن كان (٢٣٨) طالباً وطالبة يدرس لهم (٣٣) أستاذاً في العام الدراسي ٩٤/ ١٩٩٥.

ب - المعهد العالي للفنون الموسيقية

يهدف هذا المعهد إلى الارتقاء بالفنون الموسيقية في المجتمع، والنهوض بالموسيقا العربية وإعداد فئة مثقفة من الموسيقيين وتدريبهم على العزف على الآلات المختلفة، وتعليم الغناء الفردي والجماعي وإعداد المؤلفين الموسيقيين، وكذلك إعداد المعلمين التربويين. ويتكون المعهد من ثلاثة أقسام: التأليف، الأصوات، العزف.

شروط القبول ومدة الدراسة

يقبل الطلاب في المعهد العالي للفنون الموسيقية من خريجي الثانوية العامة أو نظام المقررات، كما يقبل الطلاب ممن أنهوا المرحلة الثانوية في الموسيقا (التابع للمعهد)، ومدة الدراسة في المعهد العالي أربع سنوات ويمنح الخريج درجة البكالوريوس في القسم الذي تخصص فيه.

تطور أعداد الطلبة

وصل عدد الطلبة إلى (١١٥) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦، بعد أن كان عددهم (٩٠) طالباً وطالبة في العام الدراسي ٩٤/ ١٩٩٥.

بعض المعوقات التي يعاني منها النظام التربوي

تواجه النظام التربوي بعض المعوقات التي تؤثر في كفاءته الداخلية والخارجية وتحديد فاعلية مكونات منظومته. ومن أبرز هذه المعوقات ما يلي:

١ - التقاعد المبكر بين المعلمين

يلاحظ ظاهرة التقاعد المبكر بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة المدرسية وبخاصة بين الإناث، حيث أنهن يتقاعدن بصفة أساسية من سن ٣٠-٤٠ سنة وذلك لأن نظام التأمينات الاجتماعية تكفل لهن التقاعد المبكر بعد خدمة ١٥ سنة للمرأة المتزوجة و٢٠ سنة للمرأة غير المتزوجة. وتكثر هذه الظاهرة بين المعلمات المتزوجات مما يؤدي إلى تناقص أعدادهن في تخصصات معينة.

٢ - العزوف عن مهنة التدريس

يعاني النظام التربوي عن عزوف الشباب الكويتي وبخاصة الذكور عن مهنة التدريس. وقد تعود أسباب العزوف إلى تعدد الفرص المتاحة للعمل في المجالات الأخرى، وعدم رضا المعلم عن المكانة الاجتماعية التي يمثلها في المجتمع، والأعباء الإدارية التي تتطلبها المهنة إلى جانب العبء التدريسي وهذا يدفع الوزارة إلى الاستعانة بالمعلمين الوافدين مما يحملها أعباء مالية كثيرة.

٣ - التنمية المهنية للمعلم

من الملاحظ أن المعلم لا يقبل كثيراً على الإلتحاق ببرامج التدريب التي تعمل على تطوير قدراته المهنية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة تصميم هذه البرامج إذ إن غالبيتها لا تستند إلى تلبية احتياجات المعلم الفعلية، وقد يرجع إلى أسلوب التدريب الذي لا يشجع إلى الإنضمام لمثل هذه البرامج، وقد يعود أيضاً إلى عدم وجود مزايا في نظام الترقي للمتدربين الذين يجتازون هذه البرامج بنجاح. ويعاني تدريب المعلمين من ضآلة عدد المدربين المؤهلين، هذا إلى جانب قصور إدارة التطوير من متابعة مخرجات التدريب في أماكن عملهم لتعرف أثر البرامج التدريبية في أدائهم.

٤ - نقص أعداد المعلمين الكويتيين في تخصصات معينة

يواجه النظام التربوي نقصاً في أعداد المعلمين الكويتيين في بعض التخصصات مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية في المراحل التعليمية الثلاث، والعلوم والرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد يرجع ذلك أساساً إلى اتجاهات أكثر الشباب إلى الدراسات الإنسانية والأدبية والعزوف عن الدراسات العلمية. كما قد يرجع إلى ضعف التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم وبين وزارة التربية لتعرف الحاجات الفعلية لسوق العمل، وتحديد سياسة القبول في هذه المؤسسات بموجبها. وقد تعود أيضاً إلى نظام التقاعد المبكر. كما قد يعود إلى أن المتخصصين في الدراسات العلمية يجدون فرص عمل أفضل خارج نطاق مهنة التدريس.

٥ - النقص في تمويل التعليم

نتيجة لتعرض الكويت إلى خسائر فادحة بعد الغزو العراقي، وانخفاض أسعار النفط، أصبح هناك عجز في الميزانية العامة للدولة. وقد انعكس ذلك على مستوى التجهيزات والإعداد للمدارس كبيئة تربوية. كما انعكس أيضاً على قلة توفير التقنيات التربوية الحديثة التي تصاحب تنفيذ المناهج الدراسية. كما أدى ذلك إلى بعض القصور في الخدمات التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية التي تقدم للطالب ومثل هذه الأمور تضعف مخرجات التعليم ككل.

أهم القضايا المتعلقة بالنظام التربوي

تتعدد القضايا المتعلقة بالنظام التربوي في الكويت، وهذه القضايا تتشابه كثيراً مع القضايا التربوية التي تواجه النظام التربوي في العالم العربي. وسنتناول في هذا الجزء بعض هذه القضايا بإيجاز:

١ - التنمية والتربية

تعد العملية التنموية هي الشغل الشاغل للمجتمعات الحديثة. وعملية التنمية تحتاج إلى أفراد لديهم من المعرفة والإدراك والخبرات والمهارات للإسهام فيها

بصورة إيجابية. وتتجه الكويت كغيرها من الدول النامية إلى استثمار العنصر البشري وتطوير طاقاته وتعريفه بقضايا مجتمعه عن طريق تطوير النظام التربوي حتى يعمل على تزويد المتعلمين بالقيم والاتجاهات الإيجابية والمهارات الفكرية والاجتماعية والجسمية التي تكون الشخصية المتوازنة المنتجة والمبدعة. وتؤكد الدراسات أن للتعليم دوراً أساسياً في عملية التنمية، حيث إن التعليم وبخاصة التعليم العالي هو محور الإنتاج ورأس المال الفعلي. هذا إلى جانب أن التعليم يعمل على توعية الأفراد وإكسابهم بعض المفاهيم الاقتصادية مثل ترشيد الاستهلاك والإدخار وغيرها. كما أثبتت الدراسات أن ضعف التعليم يؤدي إلى ضعف المتغيرات الاقتصادية التي تمثل محوراً للمتغيرات الأخرى في المجتمع وجانباً هاماً من جوانب التنمية الوطنية.

وتشير التقارير العلمية أن هناك فجوة بين التعليم والتطورات التقنية، وهذه الفجوة تؤثر في التنمية، حيث إن التطورات التقنية تتسارع بمعدل لا يمكن للنظام التربوي أن يلحق بها. كما يلحظ أن المناهج والبرامج الدراسية في المؤسسات التربوية بمستوياتها لا تساير كثيراً حاجات المجتمع ومتطلباته. وما زالت معظم الدراسات والبحوث حول النظام التربوي يستغرقها الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي. وبالرغم من الحاجة الماسة إلى المتخصصين والفنيين في العلوم التطبيقية لسد حاجات المجتمع من هذه الفئات إلا أن الإقبال على الدراسة في المجالات العملية والتطبيقية والفنية المتخصصة ما زال محدوداً.

لذا يتحتم على النظام التربوي أن يسير جنباً إلى جنب مع عملية التنمية لسد متطلبات المجتمع وحاجاته، وأن يستمد خططه وبرامجه من المؤشرات التي تبرزها الخطط الخمسية للدولة وبخاصة في قطاع التعليم والثورة التقنية المعاصرة.

٢ - المناهج الدراسية

تعد المناهج الدراسية قضية من قضايا النظام التربوي في الكويت. حيث تفتقر بعض هذه المناهج إلى اللحاق بالتطورات التقنية والثورات الجديدة في العولمة

والمعلوماتية والبيولوجيا. فنجد أن المناهج ما زالت مقصرة في تضمين بعض المفاهيم الهامة مثل التربية السكانية، التربية الحياتية، التربية البيئية، التربية التقنية. كما تنقصها الجوانب الوظيفية والجوانب الأساسية في مواد المعرفة والتكامل فيما بينها. مما يجعل العملية التعليمية متخلفة عن اللحاق بطبيعة العصر وبعيدة عن مفاهيم ثورات العصر التقنية والبيولوجية والاتصالية. كما أن محتوى المناهج الدراسية لا يلبي حاجة المتعلم للمعرفة الجديدة، ومهارة المعلومات، ومهارات التعلم الذاتي وغيرها من المهارات التي يحتاجها كإنسان معاصر.

ومن هذا المنطلق، يكون لزاماً على المؤسسات التربوية أن تضع المناهج والبرامج الدراسية التي تعمل على الوفاء بمتطلبات المجتمع، وذلك من خلال تقدير احتياجاته ومتطلباته، وصيانة هذه المناهج والبرامج بحيث تشبع حاجات الفرد وتواكب متطلبات هذا العصر وتحدياته، بل متطلبات العصر القادم، واستحداث موضوعات ومقررات حول القضايا الاقتصادية وتقنية التعليم والتقنية الإتصالية والبيولوجية وغيرها من موضوعات هذا العصر.

٣ - إعداد المعلم

تعد قضية إعداد المعلم من القضايا الهامة، لأن المعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، فهو القائد التعليمي لهذه العملية. ولذا فقد اهتمت دولة الكويت بإعداده منذ عام ١٩٥٠، حين افتتحت فصولاً لإعداده للتدريس في المرحلة الابتدائية، وتطورت الدولة في إعداده عبر الحقبات التاريخية إلى أن وصلت إلى إعداده في مؤسسات متخصصة بهذا الشأن وهما كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. وتعمل هذه المؤسسات على إعداد المعلم ببرامج تتضمن الجوانب الأكاديمية والمهنية والثقافية. حيث يركز الطالب المتعلم على بعض المقررات التربوية والنفسية والاجتماعية التي تعينه على فهم دوره كمعلم، والمقررات الأكاديمية التي توجد لديه الأساس المعرفي لمجال التخصص. كما تكون المقررات الثقافية قاعدة من الثقافة العامة لمواكبة هذا العصر.

ولكن رغم الجهود التي تبذل في تطوير برامج إعداد المعلم إلا أنه يلحظ غياب التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم من جهة، وبينها وبين وزارة التربية من جهة أخرى. مما يؤدي إلى تشتيت الجهود، وسوء توزيع الطلبة على التخصصات المختلفة طبقاً للاحتياجات الفعلية للدولة. كما يلحظ أن ما يتحكم في التحاق بعض الطلبة وبخاصة الطالبات هي التقاليد ورغبة أولياء الأمور وليس الرغبة الشخصية في تعليم أبنائهن في مثل هذه المؤسسات رغم تعارضها مع رغباتهن الشخصية. وهذا يفرض على مهنة التدريس بعض الأشخاص الذين لا يتوافر لديهم الدوافع الذاتية في الانخراط في مثل هذه المهنة. ويلحظ أيضاً كثرة أعداد الطلبة المقبولين التي تحددها سياسة القبول مع عدم تناسبها مع عدد أعضاء هيئة التدريس.

لذا يتحتم على مؤسسات إعداد المعلم أن تغير من نظام سياسة القبول، مع وضع معايير ثابتة لاختيار المقبولين حتى نضمن المستوى الجيد من المعلمين من حيث الكفاءة والاستعداد. كما يجب على الدولة أن نضع الحوافز التشجيعية والمزايا حتى تجذب الشباب إلى مهنة التدريس.

٤ - التعليم التقني والفني والمهني

لقد تحسست دولة الكويت الأهمية القصوى للتعليم الفني في دفع عملية التقدم الاقتصادي في البلاد منذ الخمسينات، لذا بدأت في هذا النوع من التعليم بافتتاح الكلية الصناعية في العام الدراسي ١٩٥٥/٥٤ الذي التحق به عدد محدود من الطلبة يقدر بثمانية طلاب، وذلك للنظرة المتدنية التي ينظر إليها المجتمع لمثل هذا التعليم. كما اهتمت الدولة بالتعليم التجاري وذلك لطبيعة المجتمع لمثل هذا التعليم. كما اهتمت الدولة بالتعليم التجاري وذلك لطبيعة المجتمع التجاري وكان ذلك في عام ١٩٤٠ حين تم فتح فصول للمواد التجارية في المدرسة المباركية، وكان الطلب كبيراً على هذا النوع من التعليم. هذا إلى جانب التعليم الموازي الذي يدرب المتسربين من مدارس التعليم العام على بعض المهن مثل النجارة والحدادة والسباكة والكهرباء وغيرها. وتطور التعليم التقني والفني والمهني تطوراً ملحوظاً

وبخاصة بعد ضمه تحت مظلة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. كما تسهم كليتا الهندسة والعلوم في جامعة الكويت بتخريج دفعات تسد حاجة المجتمع في المهن الفنية. ولكن ما زال المجتمع الكويتي يعاني من نقص في الكفاءات الفنية وبخاصة العمالة الفنية الوسطى مع أهميتها لعملية التنمية ويرجع ذلك لبعض الأسباب منها:

- قلة الإقبال على التعليم الفني بسبب النظرة الاجتماعية السلبية لفئة العمالة الفنية.
- الإقبال على كليات الجامعة لاعتبار أن الشهادة الجامعية قيمة اجتماعية يسعى إليها معظم الشباب.
- تركيز وسائل الإعلام على الوظائف والمهن العليا وإغفال العمل الحرفي المهني.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد الشباب على الالتحاق بمثل هذه التخصصات.
- قلة المساعدات المادية من قبل الدولة لخريجي كليات ومعاهد الهيئة.
- عدم غرس قيمة العمل والإنتاج في نفوس الناشئة من قبل الأسرة والمناهج الدراسية.
- عدم وجود جهة تقوم بإعداد معلم التعليم التقني والمهني.

وهناك سبب هام وهو أن تخطيط القوى البشرية في الكويت قد أغفل لمدة طويلة احتياجات البلاد من العمالة الوسطى وكان هذا لسببين هما:

* اتجاه أفراد المجتمع إلى التعليم الجامعي باعتبار الشهادة الجامعية تنمية اجتماعية لإثبات المكانة الاجتماعية التي ينشدونها.
* توجه الخطط القومية في الأغلب لسد الاحتياجات من العمالة الوظيفية في مثل هذه الوظائف حتى تقلص الاعتماد على العمالة الوافدة.

وعلى الرغم من الحاجة الملحة للعمالة الفنية الوسطى، فإن التعليم الفني

والمهني ما يزال يحتل مكانة أدى من التعليم العام. كما يعاني هذا التعليم من ضعف الصلة بينه وبين سوق العمل وذلك للتوجه إلى تشغيل العمالة الوافدة. وقد يرجع ذلك إلى عدم إشراك سوق العمل في تخطيط البرامج الدراسية وتصميمها، وعدم إسهامها في الإشراف على تدريب الطلبة، مما قد يوجد نوعاً من عدم الثقة في إمكاناتها وقدراتها.

وقد أصبح من الضروري الآن الالتفات إلى هذه القضية وذلك عن طريق توفير العمالة الفنية الوسطى في مختلف التخصصات التي تحتاجها البلاد كما يجب ضرورة إيجاد مسارات متعددة للتعليم الفني المتوسط بما يوازي المرحلة قبل الجامعية حتى يمتص أعداد المتسربين من التعليم العام، وكذلك الراغبين في الخروج للحياة بعد الشهادة الثانوية. أي العودة إلى تنويع التعليم الثانوي، وذلك بإعادة فتح المدارس الثانوية الصناعية والتجارية والفنية لتخريج أطر من العمالة الفنية الوسطى، وتوعية أفراد المجتمع بأهمية هذا النوع من التعليم عن طريق وضع حوافز مادية ومعنوية لمخرجاته، والتعاون مع المؤسسات الحكومية والخاصة في تشغيل هذه الفئة من العمالة الوطنية، إنشاء قسم خاص لإعداد معلم التعليم التقني والفني، وضع حوافز مادية لاستقطاب أكبر عدد من الكفاءات، إعادة تنظيم التعليم الموازي وإيجاد صيغ جديدة له حتى تعمل على جذب أعداد من الدارسين، ومساعدة مخرجاته لإيجاد فرص عمل.

٥ - الهدر التربوي

تعد مشكلة الهدر التربوي عامة لا تخلو منها أي دولة في العالم. والهدر التربوي هو الخسارة الناتجة عن عدم كفاءة الفعاليات الإنتاجية الداخلية والخارجية في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. ويؤثر الهدر التربوي تأثيراً بالغاً في المجتمع، فالهدر يؤدي إلى:

- خفض نصيب الفرد من التعليم مما يؤدي إلى ضعف قدراته ومهاراته.
- زيادة كلفة التعليم مما يؤدي إلى زيادة العبء المادي على الدولة.

- زيادة مشكلة انحراف الشباب.
- انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر.
- نقص الكفاءة في التعليم وذلك بسبب اختلال التوازن بين مدخلاته ومخرجاته.

وقد ترجع أسباب الهدر التربوي إلى أسباب تتعلق بالمنهج الدراسي مثل عدم ملاءمته مع طبيعة العصر، صعوبة المنهج الدراسي، التركيز على الجوانب المعرفية. كما قد ترجع إلى أسباب اجتماعية واقتصادية مثل ضعف الرقابة الأسرية، اضطرار الطالب للعمل لمساعدة الأسرة، التوجه الشديد إلى متطلبات العصر الحديث من كماليات وغيرها من الأسباب.

ويعاني النظام التربوي في الكويت من الهدر في التعليم - ولو أنه في انخفاض مستمر - فقد كانت نسبة الرسوب (٣٨,٩٪)، ونسبة التسرب (١٤,٧٪)، ونسبة الهدر التربوي هي (٥٣,٦٪) في العام الدراسي ١٩٨٨/٨٧.

بينما بلغت نسبة الرسوب (٣٣,٦٥٪)، ونسبة التسرب (٨,٢٧٪) وبلغت نسبة الهدر (٣٠,٩٢٪) في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣. بفارق (١٦,٢٥٪) في الرسوب، و(٦,٤٣٪) في التسرب، و(٢٢,٧٨٪) في الهدر.

ويلحظ من المعطيات الإحصائية انخفاض نسبة الهدر التربوي في التعليم العام، وذلك نتيجة لما يبذل من جهود في سبيل خفض نسب الرسوب والتسرب، إلا أن نسبة الهدر ما زالت مرتفعة وتحتاج إلى مزيد من الجهود لخفضها وذلك عن طريق تحسس أسبابه ومحاولة علاجها.

الاتجاهات الجديدة في النظام التربوي

لا يمكن أن يعيش النظام التربوي في الكويت بمعزل عن التفاعل مع الاتجاهات العالمية المعاصرة والتجديدات التربوية التي تظهر على الساحة العالمية. فقد خطا النظام التربوي خطوات تطويرية كثيرة جديدة في عدة مجالات ومن أبرزها ما يلي:

١ - الاتجاه إلى اللامركزية

بدأ الاتجاه إلى اللامركزية منذ بداية الثمانينات. وتتمثل في:

أ - تطوير الإدارة التعليمية

شرعت الكويت في تطوير نظام الإدارة التعليمية وذلك بالتوجه إلى اللامركزية حين إنشاء المناطق التعليمية. وقد بدء بمنطقة الأحمدي التعليمية في عام ١٩٨٠، ثم تلتها المناطق التعليمية الأربع في عام ١٩٨٣، بهدف إعطاء صلاحيات لهذه المناطق للعمل على الإشراف على العملية التعليمية في المدارس التابعة لها، وتزويد هذه المدارس بالمعلمين، وإقرار ميزانيتها من الطلبة، وغيرها من الأمور التي ترتقي بالعملية التعليمية وتخفيف العبء الذي تتحمله الوزارة. وفي الوقت ذاته تركت العمليات الرئيسة كالتخطيط والتنظيم والتدريب للإدارة التربوية (الوزارة).

وفي إطار سعي الوزارة لرفع كفاءة أجهزتها التنفيذية في المناطق التعليمية وتطوير أساليب العمل بها وتبسيط إجراءاته، عمدت إلى تطوير هيكلها التنظيمي لتحقيق خطة الدولة الهادفة إلى تطوير التعليم. حيث تم تسمية المدير العام للمنطقة التعليمية ومدراء للشؤون التعليمية والإدارية والخدمات. ويتبع كل مدير إدارة مراقبين وموظفين في أقسام مختلفة. وبهذا أصبح الاتجاه إلى مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ، فالوحدات التنظيمية الإنتاجية والإدارة المالية أصبحت بصورة عامة تدار لامركزياً، أما الوحدات الفنية والإستشارية المتخصصة ظلت خاضعة للإدارة المركزية في الوزارة.

ب - تطوير الإدارة المدرسية

وفي إطار الاتجاه إلى اللامركزية أيضاً، قامت الإدارة التربوية بتطوير الإدارة المدرسية. ويعد برنامج التطوير من أهم البرامج التي طرأت على المدرسة حديثاً، واعتبارها وحدة تنظيمية لها صلاحيات وعليها مسؤوليات تجاه العمل الإداري والفني، وتحديد علاقاتها بالعاملين وأولياء الأمور والمسؤولين والمجتمع المحيط بها.

وفي هذا الإطار تغير الهيكل التنظيمي للمدرسة فأصبح المسؤول الأول هو مدير المدرسة ويعاونه أفراد الإدارة المدرسية من مدير مساعد ورؤساء أقسام علمية، واختصاصي اجتماعي، واختصاصي نفسي وأمين للمدرسة وإداريين في إدارة دقة العمل المدرسي. وقد أكد هذا النظام التركيز على العمل الجماعي من خلال المجالس واللجان التي تعمل ضمن إطار المدرسة مثل مجلس إدارة المدرسة، مجلس الآباء والمعلمين، ومجلس الطلبة، وكثير من اللجان التنظيمية والفنية وذلك لتوسيع قاعدة المشاركة، وتفعيل دور العاملين والمتعلمين في العمل المدرسي. كما أكد على التربية الاجتماعية، وذلك بتفعيل دورها في المجتمع المحيط من مؤسسات وأفراد حتى تتوثق الصلة بهم، ويكون لهم دور فاعل في العملية التربوية.

٢ - تطوير المناهج والبرامج الدراسية

يعتبر تطوير المناهج والبرامج الدراسية - عن طريق حسن إعدادها وتحديث معلوماتها وتنويع نشاطاتها - مدخلاً هاماً لتطوير العملية التربوية. وتحرص المؤسسات التربوية على أن تحقق المناهج الدراسية الأهداف التي وضعت من أجلها وتنفذ سياساتها التعليمية، وأن تواكب التطور والتقدم الذي يشهده هذا العصر.

وفي هذا الإطار، تمت بعض الخطوات التجديدية في مجال المناهج الدراسية، فقد استحدثت بعض المقررات التي تساير طبيعة هذا العصر وتسد بعض متطلبات المجتمع مثل إدخال مقرر التربية البيئية ضمن مناهج المراحل التعليمية الثلاث، ومقررات مهنية تتلاءم مع احتياجات سوق العمل، وإدخال تدريب مهني للقابلين للتدريب مما ينمي قدراتهم لاكتساب مهارات مهنية تؤهلهم لمجالات العمل المطلوبة للسوق المحلي.

وضمن إطار التطوير أيضاً تم إدخال مقرر اللغة الإنجليزية في المرحلة الإبتدائية في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ وذلك لأهمية هذه اللغة في حياة الفرد المعاصر. وتم أيضاً تطوير مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية في كافة المراحل الدراسية ومناهج اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة. كما تم تطوير مناهج

الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لتشتمل على موضوعات تتعلق بالغزو العراقي على الكويت وموقف الدول والمنظمات العربية والأجنبية مع الحق الكويتي. وتم كذلك إدخال مادة الحاسوب في المرحلة المتوسطة لتهيئة المتعلمين لهذه المادة للمرحلة الثانوية. وقد تم تطوير مناهج العلوم والرياضيات في جميع المراحل الدراسية. أما عن نظام المقررات فقد طورت المناهج الدراسية بناء على التقارير التي صدرت عن لجان تقويم هذا النظام فقد تم فتح شعبة جديدة للحاسوب، كما تم إدخال مقرر جديد عن «التوعية المرورية».

وما زالت الخطوات مستمرة نحو التطوير في المناهج الدراسية في التعليم العام. وكذلك في برامج كليات الجامعة والهيئة إيماناً منهما بأن تطوير هذه المناهج هو المنطلق لتحقيق التغيير المنشود في الحياة الإنسانية. وقد تم إدخال بعض المقررات الحديثة مثل الإعلام التربوي والإشراف التربوي والحاسوب وغيرها. ويجري العمل بإدخال مقررات التربية الخاصة لتخريج مخرجات لها علاقة بذوي الحاجات الخاصة.

٣ - تطوير نظام المقررات

تم استحداث نظام المقررات عام ١٩٧٨ لتطوير النظام التعليمي الثانوي، وجعله أكثر مرونة ووفاء بمتطلبات المجتمع وحاجاته وتلبية احتياجات المتعلمين، وتطوير أساليب التعليم والتعلم بما يحقق إيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة. وقد دار جدل طويل حول المستوى التربوي والاجتماعي والعلمي لذا، تم تقويمه مرات عديدة من قبل لجان متخصصة. وتم بالفعل تطوير أهدافه وخططه وتشعباته ونظام الإرشاد والتوجيه. فمن بين الأهداف التي ركز عليها هو مبدأ التعلم الذاتي واستيعابه في فلسفة هذا النظام، وإبراز حاجات المجتمع ومعالم خطط التنمية. كما طورت الخطط والتشعبات بناء على ذلك حيث تكون هذه المواد تلبي حاجة البلاد من العمالة وتتوافق مع خطط التنمية وتلبي حاجات المتعلم، وتهتم بالعلوم العصرية والتقنية، وتم اختصار التشعبات إلى ستة حيث تم افتتاح شعبة

للحاسوب، وتم تعديل المسار الصناعي حيث أخذ أحدهما الاتجاه الأكاديمي والآخر الإتجاه التطبيقي. كما تم إنشاء مكتب دائم للتوجيه والإرشاد في كل مدرسة، مع تأهيل المرشدين للقيام بهذا العمل.

٤ - مشروع تكنولوجيا المعلومات للمرحلة المتوسطة

بدأ هذا المشروع في أربعة مدارس في العام الدراسي ٩٤/ ١٩٩٥. ويهدف إلى إدخال مادة تكنولوجيا المعلومات (IT) بكل الصفوف الدراسية في المرحلة المتوسطة. وتم التدريس بالفعل في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥، على أن يستمر التعميم التدريجي لهذه المادة على جميع مدارس المرحلة بحلول العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢. والغرض من هذا المشروع هو تنمية اتجاهات إيجابية للمتعلم نحو الحاسوب، وغرس مهارات الحاسوب لدى المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم، وربط التكنولوجيا بالمعلومات بالمواد الدراسية الأخرى، وتعويد المتعلمين على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة حتى تصبح مادة المعلوماتية جزء لا يتجزأ من المنهج المدرسي.

٥ - برنامج تطوير المكتبات المدرسية

يهدف هذا البرنامج إلى نقل المكتبة المدرسية من الإطار التقليدي إلى الإطار الحديث، وتوفير المعلومات باستخدام الأساليب التقنية الحديثة، وتوفير قواعد ومعلومات غنية من مصادرها المحلية والخارجية، وتحويل المكتبة إلى مركز لمصادر المعلومات. وقد نفذ هذا البرنامج في مجموعة من المكتبات المدرسية. كما بدأ بتصميم العديد من المكتبات التي روعي فيها تحقيق الراحة وتوفير الأنظمة الخاصة بالسجلات والبطاقات.

٦ - تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

تحتل برامج تدريب المعلمين مركز الصدارة في أي برنامج تطويري في وزارة التربية والمؤسسات التعليمية الأخرى. فالمعلم هو العنصر البشري الذي يستطيع أن

يوظف كل الإمكانات المتاحة لصالح العملية التعليمية. وفي هذا الإطار اتجهت المؤسسات التربوية بأنواعها لتصميم برامج متقدمة لتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في أثناء الخدمة للإرتقاء بمستوى كفاياتهم المهنية. فتقوم وزارة التربية على تنظيم برامج تدريبية في كافة المجالات حتى يقف المعلم على كل المستجدات التربوية والفنية في مجال التخصص والاستفادة منها في تطوير ذاته وتطوير العملية التعليمية ككل. وقد بدأ تدريب المعلمين منذ العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢، ثم تطورت برامج التدريب وأماكن التدريب ثم تركزت معظم البرامج التدريبية في مركز التدريب الذي يقع على كاهله تدريب أكبر عدد ممكن من المعلمين. كما أن المؤسسات التربوية الأخرى لديها مراكز للتنمية المهنية لتطوير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتعريفهم بأحدث المستجدات العلمية والمهنية والمعلوماتية. وتم كذلك فتح مسارات للدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بجامعة الكويت، كما يتم إبعاث بعض المعلمين للتدريب في الخارج.

٧ - مشروع تطوير المرحلة الابتدائية

تعد المرحلة الابتدائية أهم المراحل التعليمية لأنها تضع اللبنات الأولى لبناء الإنسان وتنمية شخصيته الاجتماعية وتزويده ببعض المهارات والمفاهيم الأساسية التي تعتبر منطلقاً إلى المراحل التعليمية التالية. لذا ارتأت الوزارة تطوير هذه المرحلة بهدف التأكيد على مفاهيم التربية الحياتية وممارساتها والتأكيد على أهمية التعلم الذاتي أو التركيز على جانب الشمولية والتكامل في عملية التعلم، وتوظيف التعليم ليخدم الفائقين وبطيئي التعلم، والتأكيد على أهمية ممارسة الجانب الترويحي ضمن البرامج التعليمية داخل الفصل. وفي سياق هذا المشروع يتم تطوير الأهداف والمناهج الدراسية حتى تنسجم مع أهداف المجتمع واحتياجاته والمكتبة المدرسية، وتدريب العناصر البشرية التي تقوم بعملية التطوير. وقد تم بالفعل في البدء بالمشروع في العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ في جميع المدارس الابتدائية.

٨ - مشروع المدارس المنتسبة

أنشأت منظمة اليونسكو عام ١٩٥٣ شبكة المدارس المنتسبة للعمل على إعداد المتعلمين للحياة في مجتمع يتسم بطابع عالمي يؤمن بالأمن والسلام، وبهدف تعزيز التربية الدولية من أجل التفاهيم الدولي. وذلك من خلال تشجيع المؤسسات التربوية بأنواعها على القيام بالنشاطات التي تزيد من المعرفة بالقضايا العالمية وأهمية التعاون وتعزيز مبدأ الديمقراطية.

وإيماناً من دولة الكويت بأهمية هذا المشروع حتى تقدم لأبنائها كل ما هو جديد ومفيد في عالم التربية، وحتى تجعلهم يواكبون متطلبات هذا العصر، طبق هذا المشروع على عشرين مدرسة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦. وتم بالفعل تنفيذ هذا المشروع وبدرجة متوسعة في مدارس المرحلة الثانوية. وأصبحت جميعها جزءاً من الشبكة الدولية لهذه المدارس تتبادل معها الخبرات والتجارب.

٩ - تطوير الخدمات الإرشادية

تم تطوير الخدمات الإرشادية التي تقدم للمتعلمين بهدف إرشادهم وتوجيههم الوجهة التربوية السليمة وذلك من خلال مرشدين تربويين ونفسيين في مدارس التعليم العام وبخاصة في مدارس المقررات حيث يقوم هؤلاء المرشدين بإرشاد المتعلمين إلى نوع التخصص أو التشعيب الذي يتفق مع ميولهم واستعداداتهم وتحديد العبء لكل متعلم، وإجراء المقابلات الإرشادية لتعرف الأسباب النفسية والتربوية وراء قرار المتعلم بالإنسحاب. كما يعملون على توجيه المتعلمين مهنياً وذلك بتطبيق اختيارات الميول. ويتعرفون على المجالات التربوية للطلبة الفائقين والعمل على إتاحة الفرص أمامهم للإبتكار والإبداع، والعناية بالطلبة المتعثرين دراسياً وذلك بتوفير السبل الملائمة لحل مشكلاتهم. ويخضع هؤلاء المرشدون إلى دورات تدريبية مستمرة للإرتقاء بكفاياتهم المهنية، وتعريفهم بالمستجدات في هذا المجال.

رعاية المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة

تحرص الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية على رعاية المتعلمين الفائقين واحتضانهم منذ المرحلة الإبتدائية ومتابعتهم خلال سنوات دراستهم وإعداد برامج ومناهج خاصة لهم، وقد صدر القرار الوزاري رقم (١٧٨) لسنة ١٩٩٣ لإنشاء مجلس التربية الخاصة بهدف وضع الاستراتيجية والخطط ورسم السياسات ذات العلاقة برعاية الموهوبين والفائقين إضافة إلى رعاية وتعليم وتأهيل الأطفال بطيئي التعلم ورعاية الأطفال المتوحدين.

ومن أجل رعاية الطلبة الفائقين افتتحت وزارة التربية قبل ثلاث سنوات في ١٩٩٤ مراكز للنشاطات الإثرائية المسائية، حيث تضم حاليا ٣٠٠ متعلم ومتعلمة من الصف الرابع ابتدائي والصف الأول والثاني المتوسط. ويتم تدريب هؤلاء الفائقين على النشاطات الإثرائية في خمس مواد هي اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم والاجتماعيات وذلك باستخدام كتب تم تأليفها خصيصاً لهذه الفئة. ويتم تدريب الفائقين على طرق حل المشكلات والتفكير المنظم وتنمية الإبداع والخيال ويقوم بذلك مجموعة من الاختصاصيين المدربين لهذا العمل، وقد تم إدخال الحاسب الآلي لهذه المراكز في العام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧، وتقوم الأمانة العامة بإجراء الدراسات والبحوث والزيارات الميدانية إلى الخارج لتبادل الخبرات.

كما تم فتح فصول لبطيئي التعلم ووضع خطة لمواجهة المشكلة منذ عام ١٩٩٢. وأعدت البرامج والمناهج الخاصة بهم. واهتمت كذلك بالطفل التوحدي وعمدت إلى تدريب المتخصصين لاستكشاف حالات التوحد والتعامل معها. وقد افتتح بالفعل مركز الكويت التوحدي.

مراجع الفصل السادس

١ - إسماعيل قباني، متى عقراوي، تقرير عن التعليم بالكويت، مطابع دار الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٥٥.

٢ - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، التقرير السنوي، مطبوعات الهيئة، الكويت، ١٩٩٧.

٣ - جاسم الكندري وآخرون، النظام التربوي في الكويت، مطبوعات جامعة الكويت، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٥.

٤ - جامعة الكويت، الدليل الدراسي للأعوام ١٩٩٣-١٩٩٥، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٥.

٥ - جامعة الكويت، نظام معلومات الطالب للفصل الدراسي ١٩٩٦/٩٥، مركز الكمبيوتر، الكويت، ١٩٩٧.

٦ - عبدالله النوري، قصة التعليم في الكويت في نصف قرن، ذات السلاسل، الكويت، د.ت.

٧ - محمد محمد حسان وآخرون، مستقبل التعليم الفني بدولة الكويت، الكويت، د.ت.

٨ - وزارة التربية، التطور الكمي للتعليم الحكومي في دولة الكويت منذ نشأة التعليم حتى العام الدراسي ٩٣/ ١٩٩٤، إدارة التخطيط، الكويت، ١٩٩٥.

٩ - وزارة التربية، الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية، إدارة التخطيط، الكويت، يناير ١٩٩٦.

١٠ - وزارة التربية، الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية، إدارة التخطيط، الكويت، يناير ١٩٩٧.

١١ - وزارة التربية، التقرير الوطني حول تطور التربية في دولة الكويت ٩٤/ ١٩٩٥ - ١٩٩٦/٩٥، إدارة التخطيط، الكويت، ١٩٩٦.

١٢ - وزارة التربية، دليل الإدارة المدرسية المطورة، إدارة التنظيم، الكويت، ١٩٨٩.

١٣ - وزارة التربية، وثيقة الأهداف العامة للتربية بدولة الكويت، إدارة المناهج، الكويت، ١٩٧٦.

١٤ - وزارة التربية، وثيقة أهداف المراحل التعليمية بدولة الكويت، إدارة المناهج، الكويت، ١٩٨٣.

الطبعة الأولى ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م

ص.ب ٣٦٦ رمز بريدي ٤٥٢٠٤
السرة / الكويت


Bibliotheca Alexandrina
0331235